







# Neurodivergencia en la Educación Superior desde la perspectiva del claustro: un estudio de teoría fundamentada sobre representaciones, mitos y oportunidades en universidades latinoamericanas

## *Neurodivergence in Higher Education from the faculty perspective: A grounded theory study on representations, myths, and opportunities in Latin American universities*

  Ana María Chaves Cano<sup>1</sup>  
  Marena de la C. Hernández Lugo<sup>2</sup>  
  Elvia María Jiménez Zapata<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Fundación Universitaria Juan N. Corpas. Bogotá, Colombia

<sup>2</sup> Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara, Cuba

<sup>3</sup> Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia

**Fecha de recepción:** 24.08.2025

**Fecha de aprobación:** 28.10.2025

**Fecha de publicación:** 20.12.2025

Cómo citar: Chaves, A., Hernández, M. & Jiménez, E. (2025). Neurodivergencia en la Educación Superior desde la perspectiva del claustro: un estudio de teoría fundamentada sobre representaciones, mitos y oportunidades en universidades latinoamericanas. *Psiquemag* 14 (2), 78-102.

<https://doi.org/10.18050/psiquemag.v14i2.3853>

**Autor de correspondencia:** Ana María Chaves Cano

### Resumen

Este estudio aborda la representación de la neurodivergencia en la educación superior desde la perspectiva del claustro académico, explorando sus percepciones, mitos y oportunidades para la inclusión. El estudio se basó en un enfoque cualitativo con diseño de teoría fundamentada y entrevistas semi-estructuradas a 13 docentes y administrativos seleccionados mediante snowball. El estudio permitió analizar las actitudes hacia los estudiantes neurodivergentes en siete universidades latinoamericanas y triangular teóricamente los hallazgos. Los resultados revelan que, si bien algunos docentes reconocen la neurodivergencia como un recurso pedagógico que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, persisten resistencias institucionales y culturales que dificultan la plena inclusión de estos estudiantes. El estigma y la falta de formación continua sobre neurodivergencia en el claustro son barreras claves para su aceptación y revelación. Se destacan las oportunidades pedagógicas de integrar diversas formas de aprendizaje, pero también las limitaciones estructurales, como la burocracia administrativa, que obstaculizan el acceso a apoyos. Las recomendaciones incluyen promover políticas inclusivas claras, la formación continua del claustro docente y la creación de espacios seguros para los estudiantes neurodivergentes. Finalmente, se sugiere profundizar en estudios longitudinales sobre el impacto de las políticas inclusivas y la experiencia de los estudiantes neurodivergentes en el entorno académico.

**Palabras clave:** neurodivergencia, educación superior, inclusión, estigma, diversidad cognitiva

### Abstract

This study addresses the representation of neurodivergence in higher education from the perspective of academic faculty, exploring their perceptions, myths, and opportunities for inclusion. The study was based on a qualitative approach with a grounded theory design and semi-structured interviews with 13 faculty and staff members selected through snowball analysis. The study allowed for the analysis of attitudes toward neurodivergent students at seven Latin American universities and the theoretical triangulation of the findings. The results reveal that, while some faculty recognize neurodivergence as a pedagogical resource that enriches the teaching-learning process, institutional and cultural resistance persists, hindering the full inclusion of these students. Stigma and a lack of ongoing training on neurodiversity among faculty are key barriers to acceptance and disclosure. The study highlights pedagogical opportunities for integrating diverse forms of learning, but also structural limitations, such as administrative bureaucracy, that hinder access to support. Recommendations include promoting clear inclusive policies, continuing education for teaching staff, and creating safe spaces for neurodivergent students. Finally, further longitudinal studies on the impact of inclusive policies and the experience of neurodivergent students in the academic environment are suggested.

**Keywords:** neurodivergence, higher education, inclusion, stigma, cognitive diversity

## INTRODUCCIÓN

La educación superior, como uno de los ejes del desarrollo social y profesional, se encuentra en el proceso de adaptación de su modelo en la era del conocimiento y de la masificación del acceso. Entre otros elementos cruciales, se observa la inclusión como un imperativo impostergable que trasciende la accesibilidad física, como había sido concebida en aproximaciones tradicionales (Bhalla et al., 2024; Kennedy et al., 2025a). En este contexto de cambios paradigmáticos, el concepto de neurodivergencia ha cobrado fuerza como categoría que cohesiona la aproximación a la diversidad cognitiva y afectiva de los agentes educativos (Kennedy et al., 2025b; Kumar Bisoi et al., 2024).

Esta categoría ha ganado espacio en círculos especializados y discursos académicos relacionados con la atención a la diversidad (Fathi Zaghmir & Megahed Ibrahim, 2025). En gran medida, esto se debe a que ha resultado una plataforma conceptual para el cuestionamiento de los modelos clínicos y educativos tradicionales (Escalante et al., 2024; José Da Fonseca & Rosler, 2024; Sonuga-Barke, 2023). Además, su desarrollo operativo ha permitido un mejor examen de prácticas diagnósticas y pedagógicas reproducidas por las estructuras institucionales.

Un ejemplo puntual de este redireccionamiento en el entendimiento de la neurodiversidad es que en los modelos tradicionales el funcionamiento neurológico alejado de los estándares de la “normalidad”, como el espectro autista, el TDAH o la dislexia, era estudiado y atendido desde un modelo centrado en el déficit (Legault et al., 2021; Lima Rocha & Salguero, 2025). Este enfoque deficitario concentraba los esfuerzos en la corrección y otorgaba mayor importancia a las limitaciones de los sujetos, ya que el objetivo final era “normalizar” el comportamiento y ajustar las capacidades a dicho estándar.

En la actualidad, especialmente ante el aumento de la matrícula y la mayor conciencia con respecto a temáticas asociadas a la salud mental, esta perspectiva ha sido probada como insuficiente para comprender la complejidad afectivo-cognitiva en el marco de la diversidad (Butcher & Lane, 2025; Eslava-Zapata & Quiroz-Leal, 2024; Garces Garces et al., 2024). Por ello, el crecimiento del campo de estudios de la

neurodivergencia se ha producido en función de desarrollar una visión más matizada de las variaciones neurológicas. De esta forma, los autores y especialistas abogan por un enfoque humanista de estas condiciones diversas como una expresión legítima de la humanidad, en un nivel similar al género y la raza (Cruz Puerto & Vázquez, 2024; Gutiérrez Caiza & Granda Vidal, 2025; Kumari et al., 2024).

A pesar de estos avances, la praxis educativa, organizacional y clínica ha quedado relegada ante los adelantos discursivos y especializados. Por ende, un verdadero cambio paradigmático requiere de una actualización de lo que en términos institucionales se concibe como neurodivergencia, diversidad y atención a la diversidad (Moya-Pérez et al., 2024). En cuestiones puntuales, esto implicaría que las universidades ofrezcan, más que acomodaciones y ajustes menores, un rediseño integral de sus entornos (virtuales, físicos, recreativos, docentes, entre otros).

De esa forma se podrán construir, de manera progresiva, espacios para acoger y potenciar las fortalezas de los neurodivergentes. Al enfocar estos espacios en el desarrollo integral y no en el déficit, se unifican los postulados sobre desarrollo integral, diversidad, neurodiversidad y, en consecuencia, se contribuye a la reconfiguración del nuevo modelo de universidad para que sea vivenciable por todos.

Sin embargo, aunque en los niveles educativos previos, especialmente en primaria y secundaria, se han logrado promisorios desarrollos en la comprensión de la neurodivergencia y del papel de la escuela en su atención, la educación superior ha quedado rezagada. En estos niveles abundan estudios sobre el desarrollo socioafectivo (Costa De Oliveira Martins Matos et al., 2024); el diseño de plataformas digitales y recursos tecnológicos (Auza-Santivañez et al., 2025; Guizado-Barrientos et al., 2023; Lalli & Senbagavalli, 2024); la atención psicopedagógica especializada (Etchegaray-Montecinos et al., 2024; Rodríguez Torres et al., 2023); el tratamiento de comorbilidades cuando se habla en términos clínico-médicos (Rojas Contreras et al., 2024); así como sobre la preparación de los agentes educativos y las familias para asumir sus roles (Jiménez-Pulido, 2025; Kruty et al., 2024; Murillo Murillo et al., 2025).

En lo concerniente a cómo el claustro percibe y se relaciona con la neurodivergencia de los estudiantes y colegas neurodivergentes, existe escasa investigación. Al respecto, la búsqueda exploratoria de la literatura mostró que la mayoría de los estudios se centran en la experiencia de los estudiantes neurodivergentes, lo que ha resultado en un vacío significativo en cuanto al conocimiento sobre las representaciones, los mitos y las oportunidades desde la perspectiva de los agentes con la capacidad directa para implementar las necesarias transformaciones en la cultura universitaria.

En atención a este escenario, el estudio se dirigió a explorar la representación de la neurodivergencia en la educación superior desde la perspectiva del claustro. El objetivo fue analizar los principales temas que caracterizan la representación de docentes y administrativos sobre la neurodivergencia. De forma adicional, si bien existen estudios recientes sobre las experiencias estudiantiles, como los de Bailey & Petty (2025), Borsotti et al. (2024) y Butcher & Lane (2025), la perspectiva del claustro ha sido insuficientemente explorada en Latinoamérica, lo cual ha limitado el diseño de políticas educativas ajustadas. En consecuencia, se plantearon las siguientes preguntas de investigación para facilitar la operacionalización del objetivo:

1. ¿Cómo representa el claustro universitario la neurodivergencia en la educación superior?
2. ¿Qué mitos y estigmas emergen en sus discursos sobre estudiantes y colegas neurodivergentes?
3. ¿Qué oportunidades perciben para avanzar hacia una cultura universitaria inclusiva?

Por otro lado, si bien su novedad radica en contribuir directamente a aportar conocimiento sobre una brecha en la literatura, el principal mérito de la investigación es la generación de un entendimiento profundo que sirva de base para el diseño de políticas y programas que promuevan la construcción de una cultura universitaria verdaderamente inclusiva. Por tanto, este artículo ofrece una mirada situada en las creencias y mitos presentes en el discurso de los profesionales universitarios, así como brinda una plataforma para el diálogo informado y humanizado sobre el futuro de la atención a la diversidad en la educación superior.

## APROXIMACIÓN TEÓRICA

### La neurodivergencia desde un punto de vista ontológico y epistemológico

El término neurodivergencia surge durante la década de los 90 del siglo XX y es atribuido principalmente a la socióloga Judy Singer. Sin embargo, un estudio reciente publicado por Botha et al. (2024) plantea que, si bien la contribución de Singer y su equipo es innegable, el origen del vocablo se ubica en la comunidad de personas autistas, siendo luego empleado por otro de los precursores de su uso, Harvey Blume. En este punto coinciden Brooks y Jones (2025), quienes parten de la importancia de la neurodiversidad como capital humano, hecho señalado por el propio Blume.

En la actualidad, la neurodivergencia constituye una categoría fundamental, pues ofrece una plataforma teórica alternativa para la comprensión de las diferencias. En contraposición al modelo clínico médico tradicional, que patologiza las diferencias neurológicas, la neurodivergencia entiende que las entidades gnoseológicas conocidas y catalogadas son en realidad expresiones legítimas de la diversidad humana. Conocidos trastornos como el TDAH, el espectro autista o la dislexia no son entendidos como enfermedades, sino como condiciones humanas, lo que mueve la atención desde el paradigma deficitario centrado en la cura hacia la construcción de entornos inclusivos y accesibles.

En este sentido, es necesario enfatizar que la neurodivergencia reconoce las condiciones psicobiológicas y psicofisiológicas que constituyen el sustrato de estos perfiles, donde desbalances y dinámicas orgánicas influyen directamente en la divergencia (Bautista-Vanegas et al., 2025; Pereira De Arruda & Salguero, 2024a; Pereira De Arruda & Salguero, 2024b). Empero, la neurodiversidad se ha configurado como un movimiento social por la aceptación, la justicia, la inclusión y la protección de los derechos de las personas neurodivergentes.

### Mitos, estigma y autoestigma

A pesar de los numerosos avances científicos, tecnológicos y sociales relacionados con la neurodivergencia, la literatura señala la presencia y reproducción de numerosos estigmas y mitos, así como la tendencia creciente a la autoestigmatización (Ai et al., 2024; García et al., 2025; Pyszkowska et al., 2025). Relacionado con

lo planteado en la introducción, la prevalencia de estos mitos y estigmas es especialmente marcada en la educación superior, donde las instituciones no suelen contar con las estructuras y el talento humano preparado para atender a las personas neurodivergentes (Medrano et al., 2025).

Un mito común es la asociación errónea entre neurodivergencia y bajas capacidades intelectuales. Esta idea ignora el desarrollo de las personas neurodivergentes en otras áreas específicas o sus altas capacidades en tareas o campos puntuales. Otra creencia común e igualmente errónea es que estas personas presentan un bajo desarrollo socioafectivo y tienen dificultades para empatizar. Sin embargo, los estudios demuestran que, aunque se pueden expresar de forma peculiar y compleja, la comprensión de las interacciones sociales de estas personas es prueba de que pueden desarrollar habilidades sociales y convivir en sus entornos (Gini et al., 2021).

Estos estigmas no solo provocan la propia estigmatización y devaluación de estas personas, sino que son la base de procesos abiertos y velados de discriminación. En comparación con otras condiciones, la presencia del autoestigma puede ser un factor crucial en el aislamiento y la prevalencia de vivencias negativas (Barrera León et al., 2024). En general, los estudios demuestran que la presencia de estos mitos y estigmas puede tener un impacto significativo en el bienestar psicológico y rendimiento académico de los estudiantes (Čolić, 2025; Marion et al., 2023).

### **Neurodivergencia en la educación superior: panorama general de desafíos y oportunidades**

La educación superior, como se ha analizado hasta este punto, constituye un espacio complejo para la atención de la neurodivergencia. En primer lugar, existen retos significativos para la adaptación de los procesos sustantivos, no solo la docencia, pues las metodologías que sustentan la enseñanza, el aprendizaje, la investigación e incluso el ocio y la extensión, responden al perfil del estudiante neurotípico.

Esto no significa que no existan aproximaciones, programas e iniciativas, pues, como encontraron McDowall y Kiseleva (2024), cada vez son más frecuentes las intervenciones y abordajes desde diferentes procesos y en diferentes etapas de los estudios superiores. Al respecto, sobre la base de un metaanálisis de once estudios

previos, estos autores encontraron enfoque hacia la instrucción, intervenciones basadas en tecnología, acompañamiento en las transiciones (acceso y egreso), programas de tutoría-mentoría y orientación psicológica, así como programas de apoyo integral.

No obstante, es cardinal reconocer que estas experiencias suelen producirse a nivel especializado y no representan la norma, pues los docentes y administrativos requieren de entrenamiento que puede ser de difícil acceso para profesionales fuera de las facultades de educación, psicología u otras relacionadas con las ciencias de la salud. Ello no significa que no existan oportunidades, pues las propias dinámicas universitarias sirven de base para el diseño de programas académicos más flexibles, el desarrollo y adopción de tecnologías de asistencia, así como la promoción de una cultura de aceptación y apoyo. Además, alentar estas iniciativas es cada vez más perentorio, pues, como indican Butcher y Lane (2025), existe una tendencia al aumento del número de estudiantes que se declaran neurodivergentes y que vivencian negativamente la universidad debido al complejo sistema de necesidades insatisfechas.

### **Interseccionalidad y neurodivergencia**

A nivel teórico y práctico, otra importante línea de estudio es la atención a la intersección entre neurodivergencia y otras categorías sociales y biológicas que configuran la experiencia humana. Cuestiones como el acceso al diagnóstico profesional, la presencia de sistemas especializados de apoyo y la aceptación social pueden estar condicionados por variables psicosociales y biológicas como la raza, el género, la clase social y la orientación sexual. Un ejemplo que la literatura señala es la dificultad en el acceso al diagnóstico para grupos de mujeres y minorías raciales, hecho que refleja sesgos sistémicos y metodológicos en la práctica clínica y psicopedagógica (Craddock, 2024; Russell et al., 2025).

En este sentido, la literatura ha comenzado a resaltar la importancia de analizar cómo estas condiciones son atravesadas por su configuración identitaria, ya que las experiencias de estas personas también se encuentran matizadas por los desafíos y oportunidades que sus pertenencias (raciales, étnicas, de género, entre otras) les suponen. De esta manera, el enfoque interseccional constituye un soporte crucial

para una comprensión más de las realidades de las personas neurodivergentes, especialmente aquellas que conviven con barreras estructurales o han escogido voluntariamente no acceder a servicios educativos o de salud que no los representan (Friedman et al., 2024).

### Potencialidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la atención integral a la neurodiversidad

La creciente adopción de las nuevas tecnologías ha creado un importante número de oportunidades para la atención integral a la neurodivergencia en la educación superior, especialmente mediante la creación de entornos de aprendizajes flexibles, personalizables e inclusivos (Bernedo-Moreira et al., 2024; Dávila Panduro et al., 2024; Jiménez Pérez & Pérez Gamboa, 2025). En este sentido, destacan la implementación de sistemas de apoyos basados en plataformas de aprendizaje virtual y los sistemas de gestión del aprendizaje, donde los estudiantes, con el correspondiente apoyo docente, pueden acceder a los materiales y responder a las exigencias académicas a su ritmo (Horlin et al., 2024).

Por otro lado, herramientas para la conversión de texto y voz también ofrecen nuevas oportunidades en la producción de trabajos académicos y en la participación oral para personas que anteriormente tenían dificultades en la articulación del discurso y la lectoescritura (Borsotti et al., 2024). En una línea similar, los estudios reflejan que el metaverso podría representar un importante espacio para la atención integral a la neurodivergencia, en tanto ofrece la posibilidad de construir experiencias multisensoriales, dinámicas y flexibles, haciendo el aprendizaje y la interacción social más atractiva (Gonzales Tito et al., 2023; Hutson, 2022; Levterova-Gadjalova et al., 2024). Incluso así, la literatura también señala el riesgo de iatrogenias resultantes de la escasa capacitación docente (tanto tecnológica como en atención a la neurodivergencia), la generación de sobrecarga y el aumento de síntomas de burnout (Tcherdakoff et al., 2025; Velásquez Castro & Paredes-Águila, 2024).

## MÉTODO

### Tipo

El estudio se fundamentó en la metodología de la investigación cualitativa, de forma específica en el enfoque de la teoría fundamentada. Esta postura se adoptó por ser idónea para la exploración de las representaciones, creencias, mitos y oportunidades como son concebidas por el claustro universitario en relación a la neurodivergencia. La elección de esta tradición permitió la construcción de un diseño dirigido al acercamiento inductivo a los datos, así como la generación de un nuevo conocimiento basado en la comprensión profunda del fenómeno a partir de las narrativas, vivencias y experiencias de los participantes clave (Pérez Gamboa et al., 2024).

### Participantes

El estudio se llevó a cabo entre septiembre de 2024 y marzo de 2025, con una estrategia de muestreo basada en la técnica bola de nieve. Esta técnica, típica de los estudios con muestras intencionales y no probabilísticas, es particularmente eficaz en investigaciones con poblaciones de difícil acceso o poseedoras de conocimientos y experiencias específicas sobre una temática (Pérez Gamboa et al., 2024). Debido a la limitada presencia de especialistas sobre neurodivergencia en el contexto de la educación de las autoras, se inició el proceso de selección con inclusión de dos informantes clave (IC3 e IC5), quienes a su vez actuaron como gatekeepers. Estos profesionales, dos administrativos con doctorados en Ciencias de la Educación y más de 15 años de experiencia, facilitaron la identificación, contacto y reclutamiento de los nuevos participantes según los criterios de inclusión establecidos.

Al respecto, estos criterios fueron definidos para asegurar una muestra de expertos y profesionales con una comprensión amplia a la vez que profunda sobre la atención a la diversidad y, de forma más específica, a la neurodivergencia. Los requisitos de participación en el estudio fueron los siguientes:

- ✓ La pertenencia al claustro académico de una universidad.
- ✓ Poseer experiencia formal comprobable en el estudio de la neurodivergencia (demostrada a través de publicaciones científicas o reportes de tesis).

✓ Haber ejercido la consulta clínica y psicopedagógica, o haber desempeñado el rol de asesor en la materia.

✓ Desear formar parte del estudio y firmar el consentimiento informado.

El proceso de muestreo se interrumpió una vez evaluado el alcance de la saturación teórica. Esta decisión se tomó una vez que se comprobó que las entrevistas no arrojaban nuevos resultados, resultando en la no aparición de nuevas categorías o aspectos relevantes en los datos, siendo la oncenava entrevista la que marcó el inicio de la saturación. El tamaño final de la muestra fue de 13 informantes clave de siete universidades diferentes. Es necesario destacar

que, si bien el número de informantes puede resultar reducido en función del tamaño ideal mencionado por Pérez Gamboa et al. (2024) y Hernández-Sampieri & Mendoza (2020), este debe ser valorado en función de la especificidad de los criterios de inclusión y el tamaño de la población en estudio. Finalmente, es crítico hacer énfasis en la atención a la propia diversidad de los informantes pues, aunque su reclutamiento no obedeció formalmente a este criterio puntual, la muestra final sí refleja una rica pluralidad en términos de género, etapas del desarrollo psíquico, experiencia profesional y trayectorias formativas. En la tabla 1 se detallan los perfiles de los participantes clave en atención al principio de protección de los datos.

**Tabla 1**

*Descripción de los informantes clave del estudio.*

Informante clave	Género	Título académico	Años de experiencia en el estudio de la atención a la diversidad
IC1. Docente	Femenino	Máster en Psicopedagogía	15 años
IC2. Docente	Femenino	Licenciada (candidata a Doctora en Psicología Aplicada)	4 años
IC3. Administrativo	Masculino	Doctor en Ciencias de la Educación	21 años
IC4. Docente	Masculino	Doctor en Ciencias Psicológicas	9 años
IC5. Administrativa	Femenino	Doctora en Ciencias de la Educación	16 años
IC6. Docente	Masculino	Máster en Neuropsicología	8 años
IC7. Docente	Femenino	Doctora en Ciencias de la Educación	13 años
IC8. Administrativa	Femenino	Máster (candidata a Doctora en Psicología)	20 años
IC9. Docente	Femenino	Doctora en Ciencias de la Educación	36 años
IC10. Docente	Masculino	Máster en Psicopedagogía	18 años
IC11. Docente	Femenino	Máster (candidata a Doctora en Ciencias de la Educación)	8 años
IC12. Docente	Femenino	Máster en Atención a la diversidad	6 años
IC13. Administrativo	Masculino	Doctor en Psicología	13 años

Fuente: Elaboración propia.

## **Instrumentos**

En observación de lo planteado en la literatura, la principal técnica de recolección fue la entrevista semiestructurada. El diseño de esta técnica se orientó a proporcionar los inductores necesarios para, de forma flexible, profundizar en las experiencias de los participantes. Para ello, el protocolo contó con un conjunto de temas guía, operacionalizado como preguntas troncales, complementado por inductores auxiliares preparados en función del curso de la investigación y la emergencia de líneas a explorar.

El instrumento se construyó con base en categorías sensitivas identificadas en la literatura, las cuales actuaron como referentes iniciales abiertos para facilitar la emergencia de nuevos sentidos y significados relacionados con la representación de la neurodiversidad en la educación superior. Adicionalmente, se llevó a cabo una búsqueda previa en la base de datos Scopus para la identificación de tendencias, autores prolíficos y fuentes destacadas (Sánchez Castillo et al., 2024). Esta combinación de códigos apriorísticos y revisión de la literatura de corriente central facilitó la construcción de la aproximación teórica anteriormente presentada. Además, se realizó un ajuste metodológico tras la aplicación de tres entrevistas pilotos, lo que permitió añadir preguntas sondas, verificar la comprensión de los términos y proposiciones, así como mejorar el tiempo de ejecución.

Por último, se solicitó a los participantes el permiso para registrar las interacciones mediante la grabación de audio y vídeo, bajo la premisa de protección de los datos y preservación del anonimato. Las interacciones se desarrollaron a través de plataformas digitales, concretamente WhatsApp y Meet, lo cual facilitó la participación de los informantes y el ajuste en cuestiones de horario.

## **Análisis de datos**

El análisis y representación de los datos se realizó en función de los procedimientos establecidos para el enfoque de teoría fundamentada, siguiendo la tradición constructivista y los criterios de calidad de Charmaz & Thornberg (2021). Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad con el fin de preservar la integridad de las narrativas, siguiendo la lógica de organización secuencial de datos (análisis inicial general).

Posteriormente, las transcripciones fueron importadas al software ATLAS.ti, lo que facilitó la gestión, análisis y representación de los datos.

El proceso comenzó con la codificación abierta, fase dirigida a la descomposición de los datos y la asignación de códigos a trechos de texto. Este procedimiento permitió identificar conceptos, experiencias y categorías iniciales. A continuación, se establecieron conexiones entre las categorías a través de la codificación axial, fase que permitió la organización de dos redes complejas de relaciones. Finalmente, la codificación selectiva tuvo como propósito la integración de las categorías relaciones en temas principales, los cuales se articularon para configurar el aporte teórico del estudio y la caracterización de la representación de la neurodivergencia en la educación superior, desde la perspectiva de los participantes del estudio.

Con el propósito de reforzar la validez y la credibilidad de la investigación, se implementó triangulación de investigadores y triangulación teórica, lo que permitió contrastar los hallazgos con literatura internacional y regional. Adicionalmente, se aplicó el procedimiento de intercambio de resúmenes parciales de las categorías con tres participantes para validar la coherencia con sus experiencias. El análisis fue realizado por las dos investigadoras de forma independiente, lo que facilitó contrastar interpretaciones iniciales. Una tercera revisión externa (psicólogo experto en métodos cualitativos) actuó como árbitro en casos de discrepancia. Este procedimiento garantizó mayor confiabilidad en la construcción de las categorías.

## **Aspectos éticos**

A lo largo de toda la investigación, se mantuvieron los más altos estándares éticos. Se priorizaron los principios de confidencialidad y protección de datos de los participantes. Antes de cada entrevista, se obtuvo el consentimiento informado, asegurando que los informantes clave comprendieran los objetivos del estudio y el uso que se daría a la información proporcionada. La ética se concibió como un proceso transversal de toma de decisiones, que influyó en cada etapa, desde la recolección de datos hasta su procesamiento, organización y presentación (Pérez Gamboa et al., 2024).

A nivel operacional, para garantizar la confidencialidad, todas las entrevistas fueron registradas con autorización previa y almacenadas en servidores encriptados de acceso restringido. Posteriormente, los archivos de audio y video fueron identificados únicamente con códigos alfanuméricos (IC1, IC2... IC13), eliminando cualquier dato personal que permitiera la identificación de los informantes. En la fase de transcripción se aplicó un proceso de anonimización en el que se sustituyeron nombres propios, instituciones o referencias geográficas específicas por descriptores generales, con el fin de resguardar la identidad de los participantes.

## RESULTADOS

### Primera fase

La codificación axial permitió identificar cinco categorías iniciales, compuestas por 15 códigos en total. A continuación, se ofrece una síntesis de los principales elementos analizados y la representación en redes de esta fase.

La primera de estas categorías se denominó *“definición de la neurodivergencia”* y estuvo compuesta por tres códigos fundamentales que explican la manera en que los participantes conceptualizaron el fenómeno en estudio. En este sentido, destacó que los participantes coincidieron en plantear que la neurodivergencia es un marco amplio que supera los diagnósticos tradicionales. Los especialistas concordaron que al pensar en este concepto se hace referencia a diferentes maneras de pensar, aprender y procesar información, pero también se añadieron criterios afectivos y socioemocionales como componentes fundamentales.

IC1: *“Antes solíamos pensar en ellos desde la carencia o desde la etiqueta de “déficit”, pero con el tiempo entendí que la neurodivergencia supone reconocer que existen múltiples formas de procesar la información, de aprender, de comunicarse y de participar en la vida académica”.*

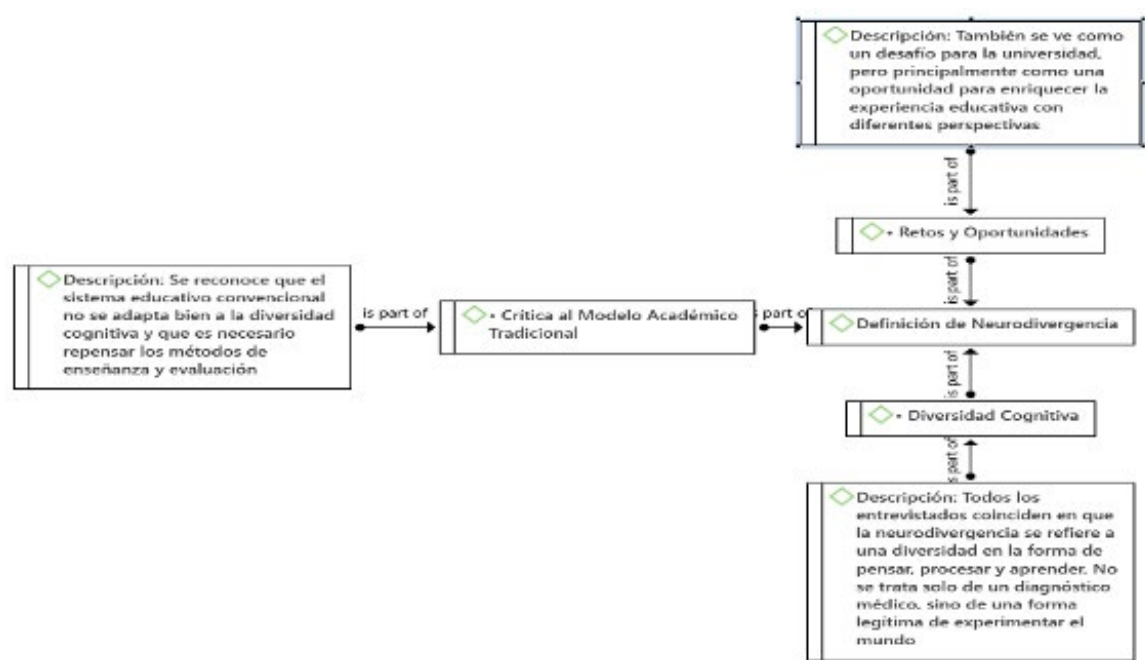
Por otro lado, se definió también la tipicidad y la necesidad de establecer rangos más abarcadores para las condiciones que son concebidas como neurodivergentes, pues la configuración de la identidad también participa en la forma en que se manifestaban las diferencias. Al respecto, los procesos más comunes señalados fueron la solución de problemas, la creatividad y el pensamiento divergente. Aunque se reconoció el valor sociocultural de la neurodivergencia y las posibles aportaciones de estos estudiantes, los participantes afirmaron que sus contextos estaban lejos de la preparación necesaria para lograr este aprovechamiento.

IC: *“Significa, desde mi experiencia, pasar de la inclusión entendida como una concesión, a la inclusión asumida como un derecho y, sobre todo, como una oportunidad de innovación en la forma en que concebimos el conocimiento y la vida académica”.*

Finalmente, en esta categoría se ubicaron significados relacionados con las condiciones que pueden ser calificadas como neurodivergentes, ya que diez de los 13 participantes declararon que no solo involucraba condiciones como el TDAH, la dislexia, la discalculia o el espectro autista. Para estos participantes el concepto es más amplio y por tanto debe incluir expresiones individuales de procesamiento, socialización y vivencia que no pueden ser encapsuladas en categorías diagnósticas formales. En la figura 1 se puede observar la red correspondiente diseñada en ATLAS.ti.

Figura 1

Categoría 1. Definición de la neurodivergencia.



Fuente: elaboración propia.

La segunda categoría se denominó “percepciones docentes y administrativas”, cuyo núcleo de sentido fue el balance entre fortalezas y debilidades en la atención a estos estudiantes. En primer lugar, las verbalizaciones indicaron que cuando la neurodivergencia era percibida como creatividad, atención a los detalles o capacidad de análisis fuera de lo normal, el acercamiento a estos estudiantes solía ser positivo y facilitaba ajustes en los métodos de enseñanza y evaluación, así como una mayor flexibilidad en las exigencias. En cambio, los especialistas plantearon que cuando el énfasis fue puesto en el diagnóstico, la percepción estuvo matizada por códigos como carga u obstáculo.

IC7: “En algunos espacios todavía se percibe a la neurodivergencia desde una mirada centrada en la “deficiencia”, lo cual conduce a suponer que los estudiantes requerirán siempre atenciones “especiales” o que representan una carga para la dinámica académica”.

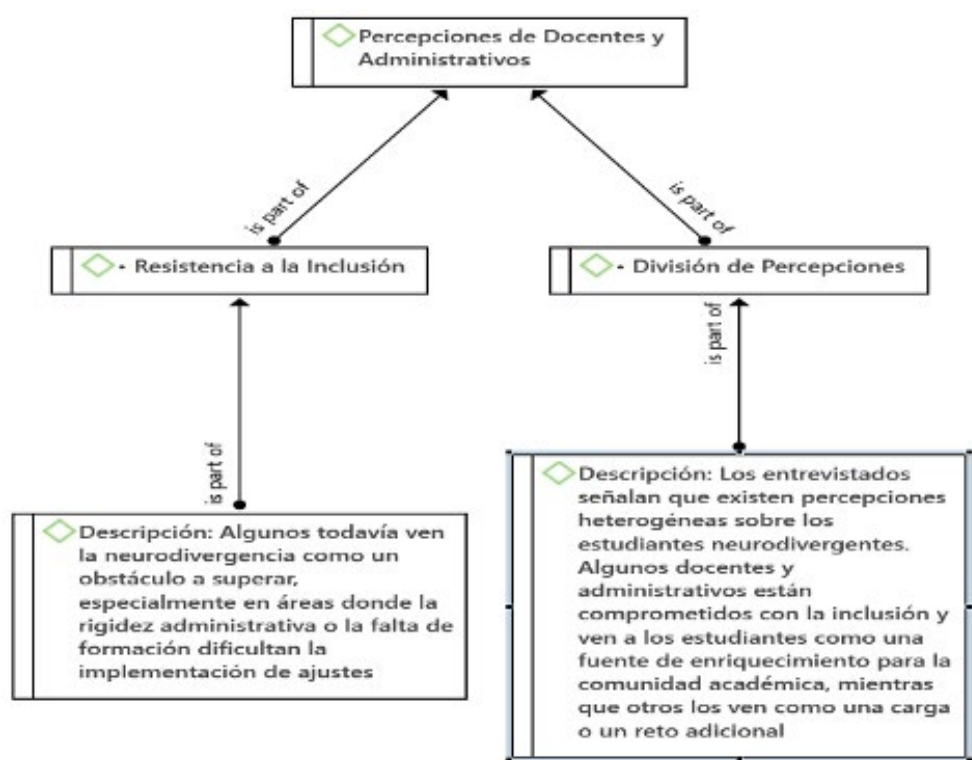
IC5: “Por un lado, hay docentes que los reconocen como parte de la diversidad natural de la comunidad universitaria y valoran sus aportes, resaltando

su creatividad, su capacidad de ver problemas desde ángulos distintos o su perseverancia. Por otro lado, todavía persiste entre algunos docentes la idea de que la neurodivergencia se traduce en dificultades permanentes que “complican” el ritmo de la clase o que ponen en entredicho la exigencia académica.”

Cuando esta es la percepción predominante, los participantes explicaron que rápidamente se extendía al resto del claustro y que la opinión generalizada se asociaba a mayor cantidad de trabajo, interrupciones en los procesos y un mayor riesgo de disparidad académica. Además, en esta categoría se encontró que la percepción de los estudiantes neurodivergentes podía estar condicionada por la carrera, ya que, en claustros con preparación en campos relacionados con la atención a la diversidad, el riesgo de exclusión producto de una representación negativa era menor. En la figura 2 puede observarse la red de la categoría.

**Figura 2**

Categoría 2. Percepciones docentes y administrativas.



Fuente: elaboración propia.

La tercera categoría fue “factores que facilitan o dificultan la revelación de la neurodivergencia”. Los códigos de esta categoría develaron una clara tendencia a no hacer público el diagnóstico o rechazar el proceso en el caso de aquellos estudiantes y profesores que no habían sido formalmente diagnosticados. Entre los factores más destacados se observaron el miedo al estigma, la falta de confianza en el claustro (en general, con excepción de profesores puntuales) y la no percepción de beneficio en la revelación del diagnóstico debido a la inexistencia de apoyos concretos.

IC4: “(...) el miedo al estigma era uno de los mayores obstáculos. Muchos estudiantes me decían en privado que no querían ser vistos como “el problema del curso” o como “los que piden excepciones”. Ese temor se reforzaba cuando escuchaban comentarios de profesores o administrativos que cuestionaban los apoyos”.

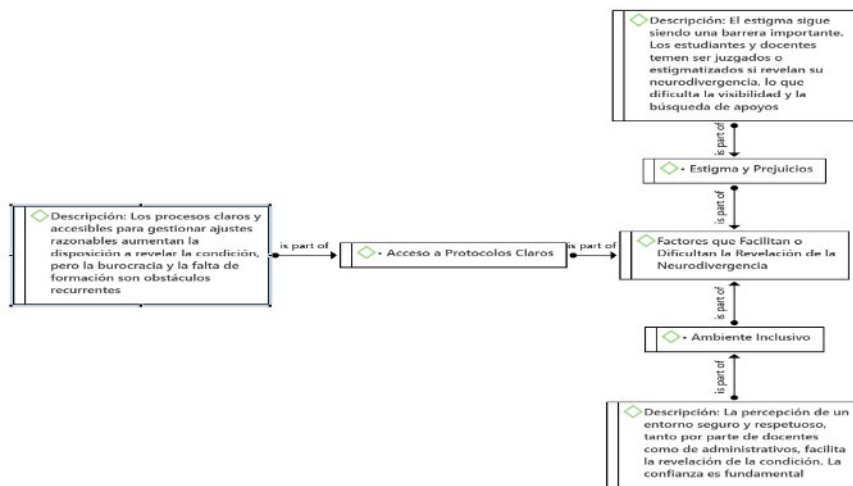
En lo concerniente a la revelación, los factores más significativos fueron los opuestos, donde destacó la importancia de visibilizar historias de éxito e integración de alumnos neurodivergentes (figura 3). Esta estrategia, según los participantes, fue exitosa en diferentes carreras y contextos cuando se logró la articulación necesaria entre acompañamiento y revelación de la condición.

IC6: “Ese temor no surge de la nada: está alimentado por experiencias previas de burla en la escuela o por comentarios en la universidad del tipo “ahora todos tienen TDAH”.”

IC2: “En mi experiencia, los factores que facilitan o dificultan que un estudiante o colega revele su condición de neurodivergencia están profundamente vinculados con el clima institucional y las actitudes de la comunidad académica”.

**Figura 3**

Categoría 3 (1). Factores que facilitan o dificultan la revelación de la neurodivergencia.



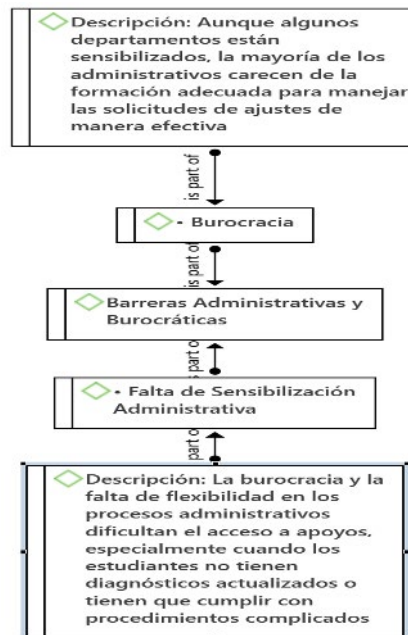
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las barreras, se encontró que las más comunes eran la desinformación sobre los perfiles, el estigma, la burocracia institucional, el exceso de prebendas en contextos de revelación y la falta de garantías sobre la confidencialidad.

Estos factores pueden ser exacerbados en los contextos antes descritos. En la figura 4 pueden observarse las principales barreras administrativas y burocráticas.

**Figura 4**

Categoría 3 (2). Principales barreras administrativas y burocráticas en la atención integral a la neurodivergencia.



Fuente: elaboración propia.

La cuarta categoría fue nombrada “prácticas docentes y evaluativas favorecedoras de la inclusión”. Esta categoría mostró un nivel más específico de la atención ofrecida a los estudiantes, donde el núcleo más claro fue la necesidad de trascender los ajustes remediales y lograr la consciencia de la transformación de la cultura organizacional requerida. Entre las estrategias más empleadas se identificaron la mencionada diversificación de métodos pedagógicos, la flexibilización de la evaluación (formatos y tiempos fundamentalmente), la retroalimentación personalizada sobre la entrega de la nota/calificación, el uso de tecnologías que facilitaran la accesibilidad y el fomento del trabajo en equipo con pares preparados.

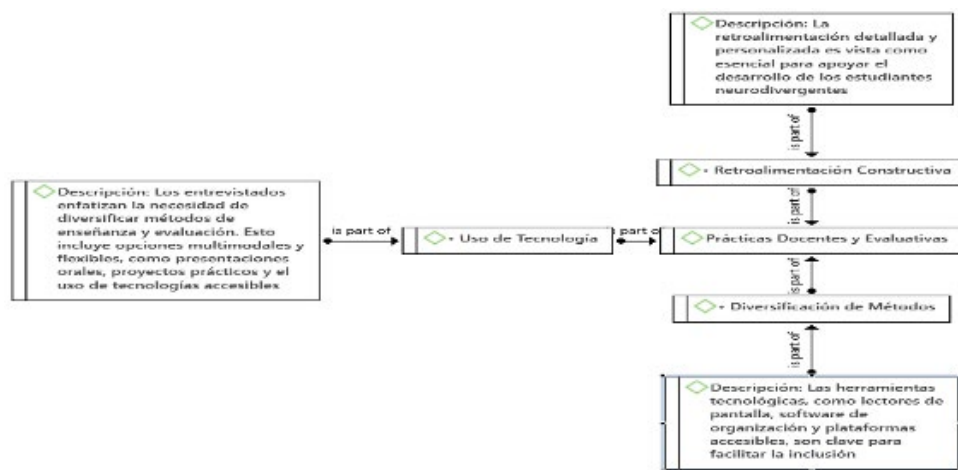
IC2: “En mi experiencia, el claustro no es muy familiar con las tecnologías de apoyo, y ese

desconocimiento se convierte en una barrera silenciosa para la inclusión. La mayoría de mis colegas domina las herramientas básicas, pero cuando se trata de tecnologías específicas para estudiantes neurodivergentes, el nivel de conocimiento es bastante limitado”.

Empero, aunque estas estrategias fueron mencionadas como recursos valiosos, su presentación fue acompañada en todas las verbalizaciones perdidas sobre su sostenibilidad en términos de aplicación longitudinal durante la carrera, especialmente debido al cambio de grupos y docentes que podía disrumpir los avances logrados. Al igual que en otras categorías, la creación de espacios seguros y la sensibilización del entorno emergieron como necesidades impostergables. En la figura 5 puede observarse la red de la categoría.

Figura 5

Categoría 4. Prácticas docentes y evaluativas favorecedoras de la inclusión.



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el análisis de la categoría “formación y necesidades de capacitación” arrojó que la formación en temas de neurodivergencia e inclusión ha sido limitada. Este hallazgo es crítico, pues apareció en las narrativas de los trece informantes clave, lo que apuntó a que incluso en carreras y facultades especializadas la neurodivergencia permanece como un tópico marginal. Además, se identificaron menciones al fracaso de planes de capacitación cuando fueron ejecutados a nivel institucional sin la sensibilización previa.

En lo relativo a los contenidos de potenciales programas, se observó una clara co-ocurrencia con respecto a los códigos establecidos en la categoría anterior, con énfasis en las estrategias pedagógicas, la adopción de tecnologías, las exigencias de la gestión administrativa en presencia de estudiantes neurodivergentes y la creación de soportes para el acompañamiento (centros de bienestar, gabinetes psicopedagógicos, programas de mentoría/tutoría). En la figura 6 puede observarse la red de la categoría, mientras que la figura 7 representa la red general de la codificación abierta.





### Tercera fase

La tercera fase comenzó con la identificación de los principales temas emergentes y de los subtemas a estos asociados, resultantes del análisis de las relaciones categoriales. En

consecuencia, se determinaron seis temas fundamentales que refrendan la representación de los participantes sobre la neurodivergencia en la educación superior. En la tabla 2 se explicitan estos temas y subtemas emergentes.

**Tabla 2**

*Resultados de la codificación selectiva en cuanto a temas y subtemas.*

Temas	Subtemas
1. La neurodivergencia como sistema de oportunidades para la diversidad e inclusión cognitiva	La neurodivergencia como valor agregado en la educación superior.
	El replanteamiento de las metodologías y sistema de evaluación tradicionales como plataforma de adaptación ante la diversidad cognitiva.
	Representación de los estudiantes neurodivergentes como contribuyentes valiosos en contraposición a la diferencia como atributo central.
2. La representación dividida de la neurodivergencia por parte de docentes y administrativos	La disparidad en la percepción de la neurodivergencia.
	La resistencia institucional frente al cambio hacia la inclusión, especialmente en contextos sin experiencias previas de formación/ capacitación sobre neurodivergencia.
	El impacto de las barreras culturales y los prejuicios sobre la adopción de prácticas inclusivas.
3. El estigma como barrera para la inclusión	La discriminación implícita.
	La autoexclusión debido al miedo a la marginación y el etiquetado.
	La perpetuación de estigmas debido a una insuficiente formación sobre neurodivergencia.
4. La importancia de la confianza institucional y de la existencia de espacios seguros	La creación de entornos seguros para la revelación del diagnóstico.
	El fomento de la empatía en la comunicación de la condición de neurodivergente.
	El diseño e implementación de protocolos claros y accesibles para la gestión de ajustes razonables.
	La promoción de modelos de rol a través de testimonios y experiencias de neurodivergentes exitosos.
5. La formación continua y la capacitación como una unidad crucial	La introducción de programas de capacitación práctica en técnicas inclusivas y en adaptación curricular.
	El diseño e implementación de programas institucionales de sensibilización.
	La adopción de herramientas tecnológicas accesibles e introducción de modelos pedagógicos diversificados.

	La identificación y eliminación de trámites complejos que dificultan el acceso a los ajustes razonables
6. El impacto de la burocracia y barreras administrativas	El análisis de los protocolos administrativos que aumentan la carga a los estudiantes neurodivergentes para su flexibilización
	El diagnóstico de la desigualdad en el acceso a recursos debido a factores socioeconómicos, éticos, raciales y de género

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la codificación selectiva, se identificó que el tema central que conecta a los restantes temas y subtemas es la necesidad de transformar la universidad en un espacio inclusivo. Este tema central señala que la neurodivergencia es un recurso enriquecedor y un espacio de legitimación de derechos humanos, civiles y estudiantiles, en contraposición a su representación como obstáculo o enfermedad. La satisfacción de esta necesidad está sujeta al abordaje de barreras culturales y estructurales

persistentes, siendo esta la base para la creación de espacios seguros y empáticos. Al igual que en las fases restantes, en esta se encontró que la sensibilización, la adaptación infraestructural, la adopción tecnológica y la formación continua son cruciales para asegurar que la atención integral a la neurodivergencia sea una práctica efectiva y sostenible. En la figura 10 se ofrece una representación de la interpretación profunda de los resultados en esta fase.

**Figura 10**

*Interpretación de los resultados de la codificación selectiva.*



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en esta fase se construyó la propuesta sustantiva, no como una construcción teórica per se, sino como una alternativa para lograr el cambio cultural profundo que requieren las universidades para garantizar la necesaria

atención integral a la neurodivergencia. Con el fin de atenuar las barreras mencionadas y facilitar el tránsito de un modelo académico rígido y homogéneo a uno flexible y diverso, en la figura 11 se establecen las estrategias esenciales.

**Figura 11**

*Aporte sustantivo para promover la atención integral a la neurodiversidad.*



Fuente: elaboración propia.

Los resultados confirman la pertinencia del estudio al evidenciar que el claustro universitario se sitúa en un punto de tensión entre discursos deficitarios y posibilidades de transformación inclusiva. El análisis permitió dar respuesta a las preguntas de investigación, reafirmando que la inclusión de estudiantes y docentes neurodivergentes demanda una transformación institucional y cultural más allá de ajustes puntuales, y que las representaciones del claustro constituyen un factor decisivo para la configuración de una universidad verdaderamente inclusiva.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos del estudio revelaron que la neurodivergencia es representada, en gran parte, como una oportunidad para enriquecer la enseñanza universitaria, pues se asume que los estudiantes y docentes neurodivergentes pueden aportar perspectivas y habilidades que enriquecen el entorno académico. Sin embargo, también se identificó una resistencia significativa dentro de los claustros docentes y los administrativos, especialmente en carreras donde no se han realizado procesos de sensibilización. Este hallazgo coincide con lo encontrado por Borsotti et al. (2024), quienes afirman que la desventaja interseccional y la falta de una adecuada preparación afectan a estos

estudiantes, llegando a minimizar el impacto de las micro intervenciones.

En estos escenarios persisten dificultades para implementar prácticas inclusivas debido a la falta de formación continua y a prejuicios persistentes. Un estudio realizado en Escocia mostró resultados similares a los obtenidos, donde destacó la vivencia de afrontamiento ante barreras sistémicas para el logro de los mismos resultados que obtenían los alumnos neurotípicos, lo cual enfatiza el rol que puede ocupar el claustro en la inclusión sistemática (Jack et al., 2024).

Por otro lado, un tópico recurrente fue el estigma que rodea a la neurodivergencia en la educación superior, que dificulta la revelación de la condición tanto de estudiantes como de docentes y administrativos. El miedo a ser etiquetado como “menos capaz” o ser percibido como una carga adicional sigue siendo un obstáculo para la plena inclusión. En este sentido, el estudio mixto de Marion et al. (2023) encontró que en adultos autistas el estigma y el autoestigma se relacionan con la autoeficacia percibida, mientras que en las formas de exclusión destacaron el aislamiento y el bullying verbal, ambos con severas consecuencias en cuanto a autoestima y autoeficacia se refiere.

Los resultados obtenidos coinciden con estudios previos que destacan los beneficios de integrar la neurodivergencia en las aulas. Al

respecto, la literatura sugiere que la inclusión de estudiantes neurodivergentes puede enriquecer la dinámica académica y mejorar el aprendizaje colaborativo (Borsotti et al., 2024). Sin embargo, el estudio difiere de algunas investigaciones previas que continúan enfatizando los desafíos asociados con la inclusión, sin considerar los beneficios pedagógicos que los estudiantes neurodivergentes pueden aportar. Aunque la tesis doctoral realizada por Baker (2023) en la Johns Hopkins University encontró la necesidad de realzar estos potenciales aportes como base del cambio organizacional y cultural, estudios como los de Bailey y Petty (2025) y Butcher y Lane (2025), confirman que los marcos pedagógicos actuales se encuentran lejos de los niveles de desarrollo a los que se debe aspirar.

Los resultados también corroboran lo observado por Delfino et al. (2020) y Murray et al. (2022), quienes identifican la resistencia institucional como un factor clave que limita la inclusión efectiva. Sin embargo, el presente estudio profundiza más en las percepciones y actitudes del claustro docente, destacando la necesidad de una transformación cultural en la universidad.

La problemática del estigma que enfrentan los estudiantes neurodivergentes se ha discutido ampliamente en la literatura, como lo señala Čolić (2025), quien argumenta que el miedo al juicio impide que muchos estudiantes se identifiquen como neurodivergentes. Otro estudio que confirma estas barreras es el de Borsotti et al. (2024), que además resalta que el estigma también afecta a los docentes y administrativos, quienes, en algunos casos, prefieren ocultar su condición para evitar que su profesionalismo sea cuestionado. De manera similar, Sarchet (2024) afirma que los docentes pueden ser percibidos como incapaces de bienestar por sus colegas y que debido a ineficiencias estructurales y culturales pueden ser expuestos a severas dificultades de acceso.

A partir de los hallazgos, se sugiere que las universidades adopten enfoques pedagógicos más flexibles, que permitan la diversificación de evaluaciones y la integración de múltiples formas de aprendizaje. El uso de tecnologías accesibles y estrategias inclusivas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) debería ser implementado de manera más sistemática y no solo como una excepción (Barrera Ciurana & Moliner García, 2025; Horlin et al., 2024).

La capacitación docente en neurodivergencia debe ser obligatoria y continua, abarcando no solo conocimientos teóricos, sino también estrategias prácticas para adaptar el currículo y las evaluaciones. Es fundamental que los docentes reciban herramientas para gestionar las necesidades diversas de los estudiantes, sin ver esto como una carga adicional, lo cual ha probado ser un importante paso hacia la sostenibilidad de la atención integral a la diversidad en niveles educativos previos (Schuck & Fung, 2024).

## CONCLUSIONES

El estudio realizado confirmó que la neurodivergencia en la educación es un fenómeno complejo y deficientemente estudiado, donde los desafíos y las oportunidades se entrelazan en función de estructuras, normas culturales y la influencia de los nuevos modelos institucionales y societales. En este sentido, los resultados revelan la persistencia de resistencias culturales, la insuficiente articulación pedagógica del concepto y la limitada transición desde el discurso de la atención a la diversidad a la práctica concreta.

Los datos analizados permiten concluir que los participantes representan el estigma y la inadecuada capacitación sobre neurodivergencia como dos barreras significativas que dificultan que los estudiantes y profesores neurodivergentes asuman su condición de manera abierta. Según se comprobó, estas barreras limitan las prácticas inclusivas en las aulas y espacios formativos, con una exacerbación del impacto en facultades de especialidades técnicas donde la neurodivergencia no constituye un tema relevante en la agenda educativa.

Relacionado con esto, los participantes destacaron cuán crucial resulta la promoción de un cambio cultural a nivel institucional, donde la neurodivergencia sea valorada como un elemento de riqueza cognitiva y socioafectiva y no desde miradas reduccionistas y deficitarias. Por tanto, los hallazgos teóricos y empíricos permiten recomendar el diseño e introducción de políticas inclusivas claras que permitan el acceso a ajustes razonables, sistemas de protección de derechos estudiantiles y otros recursos de apoyo de manera eficiente. En pro de lograr esta meta, se sugiere la identificación y eliminación de barreras

burocráticas, el impulso de la sensibilización y capacitación docente, así como la creación de espacios seguros y estrategias de orientación educativa para la atención especializada a las personas neurodivergentes.

Las investigaciones futuras deben centrarse en las representaciones de alumnos y docentes sin preparación previa en temas relacionados con la neurodivergencia, el estudio de la efectividad de las políticas y programas implementados, así como la evaluación longitudinal de indicadores como retención académica, comunicación de la condición y desempeño profesional de los egresados neurodivergentes. Por último, se sugiere ampliar el enfoque para incluir perspectivas de grupos mixtos, trayectorias de carrera y experiencias de apoyo integral con el fin de obtener una visión cabal de las experiencias en la educación superior.

**Fuentes de financiamiento:**

No se recibió financiamiento.

**Conflicto de intereses:**

Las autoras declaran que no existe conflicto de intereses.

**Rol de los autores:**

**AMCHC:** Conceptualización, curación de datos y análisis formal, trabajo de campo, redacción y revisión del manuscrito.

**MHL:** Conceptualización, curación de datos y análisis formal, diseño de la metodología y trabajo de campo, representación de los datos, revisión del manuscrito.

**EMJZ:** Representación de los datos, redacción y revisión del manuscrito.

## REFERENCIAS

Ai, W., Cunningham, W. A., & Lai, M.-C. (2024). Camouflaging, internalized stigma, and mental health in the general population. *International Journal of Social Psychiatry*, 70(7), 1239–1253. <https://doi.org/10.1177/00207640241260020>

Auza-Santivañez, J. C., Bautista-Vanegas, F. E., Carías, A., Apaza Huanca, B., Sosa Remón, A., Condo-Gutierrez, A. R., Mamani Manzaneda, L. P., Tecuatl Gómez, L. M., Oberson Santander, I., Condori-Villca, N., & Aguilar-Medrano, F. (2025). Bibliographic review on the application

of biomaterials in neurological disorders. *eVitroKhem*, 4, 169. <https://doi.org/10.56294/evk2025169>

Bailey, C., & Petty, S. (2025). Neurodiversity in Classroom Dynamics: Inclusive Pedagogical Frameworks for Neurodivergent Student Engagement. *Global Synthesis in Education Journal*, 3(1), 18–30. <https://doi.org/10.61667/xehj4936>

Baker, D. (2023). *From Pathology to Neurodiversity: An Exploration of School Design to Promote the Achievement of All Learners* [Tesis doctoral, Johns Hopkins University]. <https://jscholarship.library.jhu.edu/items/1c75f4ab-9172-4899-b78a-b583ca32e4b2>

Barrera Ciurana, M., & Moliner García, O. (2025). What faculty already do: Universal Design for Learning strategies to support autistic students at university. *Teaching in Higher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2487792>

Barrera León, D., Tello Flores, R. Y., Ramos Guzmán, F., & Pérez Gamboa, A. J. (2024). Acompañamiento a la promoción de proyectos de vida de jóvenes seropositivos. Un estudio cualitativo complejo. *Región Científica*, 3(1), 2024248. <https://doi.org/10.58763/rc2024248>

Bautista-Vanegas, F. E., Rosales, R. R. G., Cabezas-Soliz, I. N., Vallejos-Rejas, D. R. E., Rocha, Auza-Santivañez, J., Castedo, L. R., Espejo-Alanoca, D., & Oberson. (2025). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Avances en epidemiología, patogénesis y neurobiología. *Neurodivergencias*, 189–189. <https://doi.org/10.56294/neuro2025189>

Bernedo-Moreira, D. H., Loayza Apaza, Y. T., Gonzales Lopez, J. N., Saavedra-Vasconez, J. K., Barrientos-Alfaro, A. R., & Romero-Carazas, R. (2024). The Role of Artificial Intelligence in the Adaptation of Students to Virtual Educational Environments. *Metaverse Basic and Applied Research*, 3, 124. <https://doi.org/10.56294/mr2024124>

Bhalla, A., Das, S., Rana, N., Patel, G. M., Thorat, S., & Jena, S. (2024). Cognitive Age and Learning Environment in Individualized Education Programmes for Adults with Autism. *Health Leadership and Quality of Life*, 3. <https://doi.org/10.56294/hl2024.400>

- Borsotti, V., Begel, A., & Bjørn, P. (2024). Neurodiversity and the Accessible University: Exploring Organizational Barriers, Access Labor and Opportunities for Change. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 8(CSCW1), 1–27. <https://doi.org/10.1145/3641011>
- Botha, M., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A., & Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory. *Autism*, 28(6), 1591–1594. <https://doi.org/10.1177/13623613241237871>
- Brooks, J., & Jones, R. (2025). Neurodiversity and the oral healthcare professional. *BDJ In Practice*, 38(6), 180–183. <https://doi.org/10.1038/s41404-025-3153-z>
- Butcher, L., & Lane, S. (2025). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: An ecological systems theory perspective. *Higher Education*, 90(1), 243–263. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- Charmaz, K., & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305–327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Čolić, M. (2025). Overcoming Stigma in Neurodiversity: Toward Stigma-Informed ABA Practice. *Behavior Analysis in Practice*. <https://doi.org/10.1007/s40617-025-01064-x>
- Costa De Oliveira Martins Matos, T. I., González-Contreras, A. I., Alonso-Rodríguez, I., & Martínez-Muciano, M. C. (2024). Inclusive School and the Impact of programs promoting socio-emotional Competencies Based on mindfulness in ADHD in Primary School Students. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 1170. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20241170>
- Craddock, E. (2024). Being a Woman Is 100% Significant to My Experiences of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Autism: Exploring the Gendered Implications of an Adulthood Combined Autism and Attention Deficit Hyperactivity Disorder Diagnosis. *Qualitative Health Research*, 34(14), 1442–1455. <https://doi.org/10.1177/10497323241253412>
- Cruz Puerto, M. S., & Vázquez, M. S. (2024). Intersection between Autism, Autism Spectrum Disorder (ASD), and Immigration: A Scoping Review. *Rehabilitation and Sports Medicine*, 4, 77. <https://doi.org/10.56294/ri202477>
- Dávila Panduro, S. K., Dávila Arbaiza, G., & Li Loo Kung, C. A. (2024). La herramienta Jamboard en la mejora de las exposiciones virtuales universitarias. *Región Científica*, 3(1), 2024256. <https://doi.org/10.58763/rc2024256>
- Escalante, G. N., Ganz, R. N., & Mendez Minetti, D. L. (2024). Influence of culture on disease perception. *Community and Interculturality in Dialogue*, 4, 94. <https://doi.org/10.56294/cid202494>
- Eslava-Zapata, R., & Quiroz-Leal, S. (2024). Profile of the Motivated Teacher: Empirical study with teachers who work with students who have identified disabilities. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024.937>
- Etchegaray-Montecinos, J., Moreno-Sanhueza, S., Cea-Salgado, C., Navarrete-Araneda, K., Álvarez, C., & Flores, A. (2024). Effectiveness of the Complementary Therapies Use on Parameters of Social Communication In Children with Autistic Spectrum Disorder (ASD). *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 636. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024636>
- Fathi Zaghmir, D. E., & Megahed Ibrahim, A. (2025). Nursing Approaches to Autism Stigma, Bullying, and Inclusion, Alkharj- Saudi Arabia. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5, 1173. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251173>
- Friedman, A., Paltoglou, A., & Sorte, R. (2024). A qualitative exploration of the experiences of self-diagnosed autistic women and gender-diverse individuals who are not pursuing an autism diagnosis. *Neurodiversity*, 2, 27546330241307828. <https://doi.org/10.1177/27546330241307828>
- Garces Garces, N. N., Esteves Fajardo, Z. I., Santander Villao, M. L., Mejía Caguana, D. R., & Quito Esteves, A. C. (2024). Relationships between Mental Well-being and Academic Performance in University Students: A Systematic Review. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 3, 972. <https://doi.org/10.56294/sctconf2024972>

- García, A. G., Brito, J. E. G., Rosales, L. M., Peralta, E. M., & Rosado, L. A. M. (2025). Deleción del brazo cortodelcromosoma20enunañiacontrastornos del neurodesarrollo. *Neurodivergencias*, 4, 174–174. <https://doi.org/10.56294/neuro2025174>
- Gini, S., Knowland, V., Thomas, M. S. C., & Van Herwegen, J. (2021). Neuromyths About Neurodevelopmental Disorders: Misconceptions by Educators and the General Public. *Mind, Brain, and Education*, 15(4), 289–298. <https://doi.org/10.1111/mbe.12303>
- Gonzales Tito, Y. M., Quintanilla López, L. N., & Pérez Gamboa, A. J. (2023). Metaverse and education: A complex space for the next educational revolution. *Metaverse Basic and Applied Research*, 2, 56. <https://doi.org/10.56294/mr202356>
- Guizado-Barrientos, D., Távara-Zerpa, A., & Meneses-Claudio, B. (2023). Virtual reality in communicative learning tools for children with autism spectrum disorders a systematic literature review. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 2, 533. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023533>
- Gutiérrez Caiza, V. J., & Granda Vidal, M. C. (2025). Gestión educativa y liderazgo. Estrategias de comunicación para el rendimiento escolar basado en enfoque de género y en Ecuador. *Región Científica*, 4(1), 2025367. <https://doi.org/10.58763/rc2025367>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.
- Horlin, C., Hronska, B., & Nordmann, E. (2024). I can be a “normal” student: The role of lecture capture in supporting disabled and neurodivergent students’ participation in higher education. *Higher Education*, 88(6), 2075–2092. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01201-5>
- Hutson, J. (2022). Social Virtual Reality: Neurodivergence and Inclusivity in the Metaverse. *Societies*, 12(4), 102. <https://doi.org/10.3390/soc12040102>
- Jack, C., Crane, L., Kenny, A., Blaisdell, C., & Davis, R. (2024). “There’s Only So Much the School Can Change About Itself ... Before You Need to Change Something About Yourself”—A Qualitative Analysis of the Experiences of Neurodivergent Student Teachers. *Autism in Adulthood*, aut.2024.0047. <https://doi.org/10.1089/aut.2024.0047>
- Jiménez Pérez, G. A., & Pérez Gamboa, A. J. (2025). Transforming Digital Education: ChatGPT in Personalizing Learning and Intelligent Tutoring. En R. González Vallejo, G. Moukhliiss, E. Schaeffer, & V. Paliktzoglou (Eds.), *The Second International Symposium on Generative AI and Education (ISGAIE’2025)* (Vol. 262, pp. 139–152). Springer Nature Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-98476-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-031-98476-1_12)
- Jiménez-Pulido, H. M. (2025). Investigación en didáctica con la primera infancia en aulas heterogéneas de Sopó, Gachancipá y Bogotá, Colombia. *Región Científica*, 4(1), 2025423. <https://doi.org/10.58763/rc2025423>
- José Da Fonseca, A., & Rosler, J. R. (2024). Cognitive-Behavioural Therapy and autism: A tool for inclusion based on rights. *South Health and Policy*, 3, 133. <https://doi.org/10.56294/shp2024133>
- Kennedy, L. J., Richdale, A. L., & Lawson, L. P. (2025a). A Comparison of Neurodivergent and Non-Neurodivergent Students’ Characteristics and Higher Education Experiences in Australia and New Zealand. *Autism in Adulthood*, aut.2024.0159. <https://doi.org/10.1089/aut.2024.0159>
- Kennedy, L. J., Richdale, A. L., & Lawson, L. P. (2025b). Comparing Disclosure and Supports used by Higher-Education Students with Neurodivergent or Mental Health Conditions. *Autism in Adulthood*, aut.2024.0118. <https://doi.org/10.1089/aut.2024.0118>
- Kruty, K., Zadorozhna-Kniahnytska, L., Zdanevych, L., Holiuk, O., & Desnova, I. (2024). Influence of Psychological and Pedagogical Support on Social and Emotional Skills in Preschool and Primary School Children. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 3. <https://doi.org/10.56294/sctconf2024.654>
- Kumar Bisoi, S., Kaushik, V., Grover, M., Mane, M., Biswas, V., Mathad, P., & Jadhav, S. A. (2024). Autism Spectrum Disorder from a Psychological Lens: Cognitive, Emotional, and Social Factors. *Health Leadership and Quality of Life*, 3. <https://doi.org/10.56294/hl2024.407>

- Kumari, A., Pallavi, S., & Pandey, S. C. (2024). Advances in Sentiment and Emotion Analysis Techniques. *Health Leadership and Quality of Life*, 3. <https://doi.org/10.56294/hl2024.399>
- Lalli, K., & Senbagavalli, M. (2024). Enhancing Deep Learning for Autism Spectrum Disorder Detection with Dual-Encoder GAN-based Augmentation of Electroencephalogram Data. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 3, 958. <https://doi.org/10.56294/sctconf2024958>
- Legault, M., Bourdon, J.-N., & Poirier, P. (2021). From neurodiversity to neurodivergence: The role of epistemic and cognitive marginalization. *Synthese*, 199(5–6), 12843–12868. <https://doi.org/10.1007/s11229-021-03356-5>
- Levterova-Gadjalova, D., Terlemezyan, H., Tagareva, K., & Tsokov, G. (2024). Metaverse of Learning Disabilities in Higher Educational Institutions. En R. Kaluri, M. Mahmud, T. R. Gadekallu, D. S. Rajput, & K. Lakshmana (Eds.), *Applied Assistive Technologies and Informatics for Students with Disabilities* (pp. 209–234). Springer Nature Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-97-0914-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-97-0914-4_13)
- Lima Rocha, N. L., & Salguero, P. S. (2025). Characteristics for the diagnosis of Autism Spectrum Disorder. *AG Salud*, 3, 101. <https://doi.org/10.62486/agsalud2025101>
- Marion, A., Bowman, K., Thomas, G., & Harrison, A. J. (2023). A mixed method examination: How stigma experienced by autistic adults relates to metrics of social identity and social functioning. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1243618. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1243618>
- McDowall, A., & Kiseleva, M. (2024). A rapid review of supports for neurodivergent students in higher education. Implications for research and practice. *Neurodiversity*, 2, 27546330241291769. <https://doi.org/10.1177/27546330241291769>
- Medrano, F. A., Bautista-Vanegas, F. E., Galindo, I. S. F., Rocha, C. J. S., Vásquez, H. T. Q., Gonzales, R. G., Cabezas-Soliz, I. N., Espejo-Alanoca, D., & Auza-Santivañez, J. C. (2025). Desentrañando el TDAH: evidencia, controversias y nuevas oportunidades terapéuticas. *Neurodivergencias*, 4, 190–190. <https://doi.org/10.56294/neuro2025190>
- Moya-Pérez Mg, M., Hernández-Flórez PhD, N., & Posada PhD, E. L. (2024). Neurodiversity and Inclusive Education: A Therapeutic and Pedagogical Approach from Music Therapy in Early Childhood Education from a Systematic Review. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024.1371>
- Murillo Murillo, O. M., Nay Betancourt, B. S., Resabala Chila, D. I., Loaiza Dávila, L. E., & Maqueira Caraball, G. D. L. C. (2025). Gestural codes in the inclusion of students with autism in the physical education class. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5, 1329. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251329>
- Pereira De Arruda, C. T., & Salguero, P. S. (2024a). Clinical implications of dysbiosis in Autism Spectrum Disorder. *South Health and Policy*, 3, 108. <https://doi.org/10.56294/shp2024108>
- Pereira De Arruda, C. T., & Salguero, P. S. (2024b). The gut-brain axis and neurodevelopment: Microbial correlations in autism. *South Health and Policy*, 3, 106. <https://doi.org/10.56294/shp2024106>
- Pérez Gamboa, A. J., Sánchez Castillo, V., & Gómez Cano, C. A. (2024). *El proceso de investigación cualitativa: Herramientas teórico-metodológicas para su desarrollo* (1era ed.). Corporación Unificada Nacional de educación superior-CUN. <https://libros.cun.edu.co/index.php/editorial-cun/catalog/book/18>
- Pyszkowska, A., Nowacki, A., & Celban, J. (2025). The Daydream Spectrum: The Role of Emotional Dysregulation, Internalized Stigma and Self-Esteem in Maladaptive Daydreaming Among Adults With ADHD, ASD, and Double Diagnosis. *Journal of Attention Disorders*, 29(1), 53–69. <https://doi.org/10.1177/10870547241290901>
- Rodríguez Torres, E., Comas Rodríguez, R., & Tovar Briñez, E. (2023). Use of AI to improve the teaching-learning process in children with special abilities. *LatIA*, 1, 21. <https://doi.org/10.62486/latia202321>

- Rojas Contreras, G., Gómez Valenzuela, M. C., Lizama-Lefno, A., García-Huidobro Díaz, M., García-Huidobro Díaz, M., & Roco-Videla, Á. (2024). Psychiatric comorbidities in children and adolescents with a diagnosis of gender dysphoria in Félix Bulnes and Dr. Exequiel González Cortés Hospitals, Chile. *Salud, Ciencia y Tecnología, 4*, 1078. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20241078>
- Russell, G., Moore, I., Norman, S., & Harrington, J. (2025). Diagnosis and Diversity: Feminism, Autistic Identity, and the Possibilities for Neurodiversity. *Neurodiversity, 3*, 27546330251348554. <https://doi.org/10.1177/27546330251348554>
- Sánchez Castillo, V., Pérez Gamboa, A. J., & Gómez Cano, C. A. (2024). Trends and evolution of Scientometric and Bibliometric research in the SCOPUS database. *Bibliotecas. Anales de investigación, 20*(1), 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9740327>
- Sarchet, L. N. (2024). Experiences of Disabled and Neurodivergent Faculty in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Journal of Disability Studies in Education, 4*(2), 156–177. <https://doi.org/10.1163/25888803-bja10032>
- Schuck, R. K., & Fung, L. K. (2024). A dual design thinking – universal design approach to catalyze neurodiversity advocacy through collaboration among high-schoolers. *Frontiers in Psychiatry, 14*, 1250895. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1250895>
- Sonuga-Barke, E. J. S. (2023). Paradigm ‘flipping’ to reinvigorate translational science: Outlining a neurodevelopmental science framework from a ‘neurodiversity’ perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 64*(10), 1405–1408. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13886>
- Tcherdakoff, N. A., Marshall, P., Dowthwaite, A., Bird, J., & Cox, A. L. (2025). Burnout by Design: How Digital Systems Overburden Neurodivergent Students in Higher Education. *Proceedings of the 4th Annual Symposium on Human-Computer Interaction for Work*, 1–18. <https://doi.org/10.1145/3729176.3729193>
- Velásquez Castro, L. A., & Paredes-Águila, J. A. (2024). Revisión sistemática sobre los desafíos que enfrenta el desarrollo e integración de las tecnologías digitales en el contexto escolar chileno, desde la docencia. *Región Científica, 3*(1), 2024226. <https://doi.org/10.58763/rc2024226>

## GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

### 1. Introducción

- Agradecer la participación y explicar el propósito del estudio.
- Reiterar que no hay respuestas correctas o incorrectas; lo importante son sus percepciones.
- Garantizar confidencialidad y anonimato.

### Bloque A. Representaciones y comprensiones sobre la neurodivergencia

#### Pregunta troncal:

1. Cuando escucha el término neurodivergencia en el contexto de la educación superior, ¿qué significa para usted?

#### Sondas:

- ¿Qué condiciones o perfiles cree que incluye?
- ¿Piensa más en dificultades o también en fortalezas?
- ¿Cómo describiría el lenguaje adecuado para referirse a estudiantes o colegas neurodivergentes?

### Bloque B. Actitudes y creencias del claustro

#### Pregunta troncal:

2. ¿Cómo describiría la manera en que docentes y administrativos perciben a los estudiantes neurodivergentes en su institución?

#### Sondas:

- ¿Se habla de ellos en términos de capacidades, de limitaciones o de ambas?
- ¿Qué tan abiertos cree que son sus colegas a hacer ajustes?
- ¿Ha escuchado opiniones de que los apoyos puedan significar una “ventaja injusta” o afectar la exigencia académica?

### Bloque C. Experiencias de divulgación y seguridad psicológica

#### Pregunta troncal:

3. ¿Qué factores facilitan o dificultan que un estudiante o colega revele su condición de neurodivergencia?

#### Sondas:

- ¿Existen temores a la estigmatización o experiencias previas negativas?
- ¿Qué ocurre cuando alguien revela su condición?
- ¿Cree que el entorno institucional favorece esa confianza?

### Bloque D. Prácticas pedagógicas y de evaluación

#### Pregunta troncal:

4. ¿Qué prácticas docentes o evaluativas considera que favorecen la inclusión de estudiantes neurodivergentes?

#### Sondas:

- ¿Ha usado o escuchado del enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA/UDL)?
- ¿Qué estrategias de flexibilidad en tiempos, tareas o evaluación se implementan o podrían implementarse?
- ¿Qué barreras percibe (sensitivas, sociales, académicas)?

### Bloque E. Accesibilidad tecnológica y recursos

#### Pregunta troncal:

5. Desde su perspectiva, ¿los materiales y plataformas que utiliza la institución son accesibles para estudiantes con diferentes formas de procesar la información?

#### Sondas:

- ¿Se incluyen subtítulos, audios, formatos alternativos?
- ¿Qué tan familiar es el claustro con tecnologías de apoyo?
- ¿Existen barreras digitales o tecnológicas recurrentes?

### Bloque F. Procesos institucionales y servicios

#### Pregunta troncal:

6. ¿Qué tan claras y efectivas considera que son las rutas institucionales para gestionar apoyos o ajustes razonables en su institución?

#### Sondas:

- ¿Conoce las instancias encargadas de estos procesos?

- ¿Se perciben trámites ágiles o burocráticos?
- ¿Cómo se entiende la inclusión: como un derecho, un favor, una carga?

### **Bloque G. Desarrollo profesional del claustro**

#### **Pregunta troncal:**

7. ¿Qué formación ha recibido usted o el claustro en temas de neurodivergencia e inclusión?

#### **Sondas:**

- ¿Qué necesidades de capacitación detecta?
- ¿Se siente preparado para responder a estudiantes ND?
- ¿Qué incentivos o barreras existen para que el claustro se forme en este tema?

### **Bloque H. Cultura institucional y clima**

#### **Pregunta troncal:**

8. ¿Qué tan presente considera que están el estigma o el ableísmo en la vida universitaria?

#### **Sondas:**

- ¿Podría compartir ejemplos de actitudes o comentarios cotidianos?
- ¿Existen redes de apoyo o comunidades neurodivergentes reconocidas?
- ¿Percibe cambios recientes en la cultura institucional?

### **Bloque I. Interseccionalidad**

#### **Pregunta troncal:**

9. ¿Cree que factores como género, etnia, nacionalidad o nivel socioeconómico influyen en cómo se vive la neurodivergencia en la universidad?

#### **Sondas:**

- ¿Ha notado diferencias en el acceso al diagnóstico o en la solicitud de apoyos según estos factores?
- ¿Existen grupos más invisibilizados?

### **Bloque J. Experiencias de personal docente/ administrativo neurodivergente**

#### **Pregunta troncal:**

10. ¿Qué piensa sobre la experiencia de los propios docentes o administrativos que se identifican como neurodivergentes?

#### **Sondas:**

- ¿Tienen acceso a ajustes laborales?
- ¿Cómo se percibe su trayectoria académica y profesional?
- ¿Qué desafíos enfrentan?

### **Bloque K. Mitos frecuentes**

#### **Pregunta troncal:**

11. ¿Qué cree que son los principales mitos o ideas erróneas que circulan en el claustro sobre la neurodivergencia?

#### **Sondas:**

- ¿Qué tan comunes son frases como “esto baja estándares” o “es demasiado costoso”?
- ¿Se piensa que todas las personas ND tienen las mismas necesidades?
- ¿Cómo cree que estos mitos afectan la inclusión?

### **Bloque L. Oportunidades de mejora**

#### **Pregunta troncal:**

12. Desde su experiencia, ¿qué cambios cree que podrían implementarse en su institución para mejorar la inclusión de personas neurodivergentes?

#### **Sondas:**

- ¿Qué acciones simples considera viables a corto plazo?
- ¿Qué transformaciones curriculares o estructurales serían necesarias?
- ¿Qué papel pueden tener el claustro y los servicios de apoyo en estas mejoras?

#### **13. Cierre**

- ¿Desea agregar algo más que considere importante sobre la relación entre neurodivergencia y educación superior?