

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

Capacitación docente y neurodiversidad en Guanajuato: brechas entre la política educativa y práctica escolar

Teacher training and neurodiversity in Guanajuato: gaps between
educational policy and school practice

Jesica Fabiola Martínez Mendoza

26449@uniceba.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0008-2341-4405>

Universidad del Centro de México (UNICEBA)

Celaya, Guanajuato – México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.5910>

**Redilat**
Red de Investigadores
Latinoamericanos

**LATAM**

Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

Artículo recibido: 14 de enero de 2026.

Aceptado para publicación: 20 de mayo de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.5910>

Capacitación docente y neurodiversidad en Guanajuato: brechas entre la política educativa y práctica escolar

Teacher training and neurodiversity in Guanajuato: gaps between
educational policy and school practice

Jesica Fabiola Martínez Mendoza

26449@uniceba.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0008-2341-4405>

Universidad del Centro de México (UNICEBA)

Celaya, Guanajuato – México

Artículo recibido: 14 de enero de 2026. Aceptado para publicación: 20 de mayo de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El presente artículo de investigación analiza el paradigma de la neurodiversidad en tensión con los modelos tradicionales de atención a la diversidad de educación primaria básica en México. Mediante una metodología de revisión documental sustentada en la dialéctica crítica, se examina la tensión existente entre el modelo médico tradicional de atención a la diversidad y el enfoque social basado en los derechos humanos. Para ello, se integran aportaciones teóricas de autores como Steve Silberman y Nick Walker, quienes proponen comprender la variabilidad neurológica no como un déficit, sino como una característica intrínseca de la especie humana. Los resultados evidencian que, aunque México ha incorporado principios de inclusión educativa mediante la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva y la adopción del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), persisten dificultades para traducir los lineamientos institucionales en prácticas pedagógicas sostenibles. Asimismo, se identifican limitaciones relacionadas con la capacitación docente, la disponibilidad de recursos institucionales y la aplicación operativa de estrategias inclusivas en los centros escolares. Se concluye que el posicionamiento del paradigma de la neurodiversidad ha contribuido a desplazar el foco de atención desde el diagnóstico clínico hacia la identificación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), favoreciendo una visión educativa orientada al reconocimiento de la pluralidad cognitiva como factor de innovación pedagógica, equidad y justicia social.


Palabras clave: neurodiversidad, educación inclusiva, capacitación docente, barreras para el aprendizaje y la participación, diseño universal para el aprendizaje

Abstract

This research article analyzes the neurodiversity paradigm in primary education. Through a documentary review methodology grounded in critical dialectics, the study examines the existing tension between the traditional medical model of diversity support and the social approach based on human rights. To this end, theoretical contributions from authors such as Steve Silberman and Nick Walker are incorporated, proposing that neurological variability should be understood not as a deficit, but as an intrinsic characteristic of the human species. The findings show that, although Mexico has incorporated principles of inclusive education through the National Strategy for Inclusive Education and the adoption of Universal Design for Learning (UDL), a contradiction persists between normative discourse and classroom practices. Likewise, limitations related to teacher training, the availability of institutional resources, and the operational implementation of inclusive strategies in schools are

identified. It is concluded that the positioning of the neurodiversity paradigm has contributed to shifting the focus from clinical diagnosis toward the identification of Barriers to Learning and Participation (BLP), promoting an educational perspective aimed at recognizing cognitive plurality as a factor of pedagogical innovation, equity, and social justice.

Keywords: neurodiversity, inclusive education, teacher training, barriers to learning and participation, universal design for learning

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Martínez Mendoza, J. F. (2026). Capacitación docente y neurodiversidad en Guanajuato: brechas entre la política educativa y práctica escolar. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (3), 54 – 65. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.5910>

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio ético, pedagógico y jurídico que garantiza el acceso, la participación y el logro académico de todo el alumnado, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales o cognitivas. Este enfoque supera la integración física y exige transformaciones estructurales en las instituciones escolares para responder con equidad a la diversidad. El profesorado es un agente clave, aunque existen obstáculos como la escasa capacitación especializada, recursos limitados y la brecha entre la política y práctica.

En este contexto, la comprensión de las diferencias neurológicas ha transitado de un modelo clínico centrado en el déficit a una perspectiva sociológica y de derechos humanos. Singer (1998), acuñó el término neurodiversidad, al señalar que condiciones como autismo, el TDAH o dislexia son variaciones naturales del desarrollo neurológico. Esta visión fue ampliada por Blume (1998), Silberman (2016) y Walker (2021). En educación, implica desplazar el foco hacia las barreras del entorno escolar y rediseñar prácticas inclusivas. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco flexible y accesible basado en numerosas formas de representación, participación y expresión (CAST, 2018)

En México, políticas como la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) y la Nueva Escuela Mexicana (Diario Oficial de la Federación, 2019) reconocen que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se originan en contextos escolares. Las USAER han evolucionado hacia esquemas de acompañamiento y asesoría (SEP, 2019). Booth y Ainscow (2015) destacan que la inclusión implica transformar culturas, políticas y prácticas institucionales.

Sin embargo, los informes advierten que persisten desafíos en la formación docente, sobre todo en contextos vulnerables (INEE, 2019; SEP, 2021; UNESCO, 2020). La capacitación docente debe concebirse como un proceso permanente, reflexivo y contextualizado. La Real Academia Española (RAE, 2023) define la capacitación como el acto de hacer apta a una persona para una tarea determinada, mientras que Chiavenato (2017) la entiende como un proceso sistemático de adquisición de competencias.

Perrenoud (2004) sostiene que la necesidad de desarrollar competencias para afrontar situaciones complejas, González, Palomares y Domingo (2017) resaltan la actitud docente como un factor decisivo, asimismo Darling-Hammond (2000) plantea un desarrollo profesional continuo, mientras que Fullan (2007) enfatiza culturas escolares colaborativas.

La capacitación docente se vincula directamente con la mejora pedagógica y la construcción de escuelas inclusivas. Al respecto, Covarrubias Pizarro (2019) sostiene que debe orientarse a abatir barreras del sistema, mientras que Vera Arias et al. (2023) destacan la actualización permanente como motor de innovación. En Guanajuato, la SEG ha impulsado estrategias digitales e híbridas de formación (SEG, 2022, 2023). Aunque persisten desafíos en la permanencia de contenidos y la transversalidad a la práctica cotidiana (SEG, 2024).

En este marco, el presente artículo revisa el estado de la capacitación y actualización docente en Guanajuato respecto a la atención de la diversidad en educación básica, identificando avances, limitaciones y oportunidades. Se entiende por capacitación docente un proceso sistemático de formación continua; por neurodiversidad, la variabilidad natural del funcionamiento neurológico; y por educación inclusiva, el modelo que garantiza la participación y aprendizaje de todo el alumnado sin discriminación. El estudio se delimita al periodo 2019-2026 y se centra en los ejes de inclusión, neurodiversidad, capacitación y atención a la diversidad en educación básica, con énfasis en Guanajuato, México.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, mediante la modalidad de revisión bibliográfica, orientada al análisis del estado actual del conocimiento sobre la capacitación docente para la atención de la diversidad y la neurodiversidad en educación básica, con énfasis en México y particularmente en el estado de Guanajuato.

Para la localización de literatura relevante se realizó una búsqueda documental en bases de datos académicas y fuentes institucionales reconocidas, entre ellas Google Académico, Scielo, Redalyc, Dialnet, ERIC y Scopus, así como repositorios oficiales de organismos nacionales e internacionales, tales como la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Diario Oficial de la Federación y la Secretaría de Educación de Guanajuato SEG.

Se utilizaron combinaciones de palabras clave en español e inglés, entre ellas: educación inclusiva, capacitación docente, actualización docente, neurodiversidad, Diseño Universal para el Aprendizaje, Barreras para el Aprendizaje y la Participación, teacher training, inclusive education, neurodiversity, y universal design for learning.

La revisión se delimitó temporalmente al periodo 2019-2026, incorporando también autores fundacionales previos cuando resultaron indispensables para la comprensión conceptual del tema, como Singer (1998) y Blume (1998). Asimismo, se consideraron publicaciones en español e inglés, por ser los idiomas con mayor producción científica vinculada con la temática analizada.

Se incluyeron artículos científicos arbitrados, libros académicos, capítulos de libro, tesis, informes institucionales, documentos normativos y publicaciones oficiales relacionadas con: educación inclusiva en educación básica; formación, capacitación o desarrollo profesional docente; neurodiversidad y atención a la diversidad; políticas educativas en México; experiencias o programas implementados en Guanajuato. También se priorizaron documentos con respaldo académico o institucional, pertinencia temática y vigencia conceptual.

Se excluyeron documentos duplicados, publicaciones sin autor identificado, fuentes sin sustento metodológico claro, textos de opinión no académicos, documentos desactualizados sin relevancia histórica y estudios centrados exclusivamente en niveles educativos distintos a la educación básica, salvo cuando aportaban fundamentos teóricos relevantes.

Los documentos seleccionados fueron sometidos a un proceso de lectura analítica, organización temática y contraste comparativo. Para ello, la información se clasificó en cuatro ejes centrales: educación inclusiva, neurodiversidad, capacitación docente y contexto de Guanajuato. Posteriormente, se identificaron coincidencias, divergencias, tendencias emergentes, vacíos de investigación y aportaciones significativas de cada fuente.

La evaluación crítica consideró criterios de actualidad, rigor académico, pertinencia metodológica, impacto en el campo educativo y relación directa con el objetivo del estudio.

Finalmente, los hallazgos se integraron mediante un análisis narrativo-descriptivo que permitió construir una interpretación global sobre la importancia de la capacitación docente en los procesos de inclusión educativa.

DESARROLLO

Evolución conceptual de la educación inclusiva y la neurodiversidad

La literatura especializada coincide en que la educación inclusiva representa una transformación del paradigma tradicional de escolarización segregada hacia modelos centrados en la equidad, la participación y el reconocimiento de la diversidad. En lugar de considerar al estudiante como portador del problema, este enfoque sitúa las barreras en el entorno institucional, curricular y social. En el caso mexicano, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) establece que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) emergen de condiciones escolares poco flexibles, lo que exige rediseñar prácticas pedagógicas y estructuras organizativas.

En paralelo, el concepto de neurodiversidad surge como una crítica a los modelos clínicos centrados en el déficit. Singer (1998) plantea que condiciones como el autismo, el TDAH y la dislexia constituyen variaciones naturales del desarrollo neurológico humano. Posteriormente, Blume (1998) amplía esta visión al ámbito social, al defender el reconocimiento de las diferencias neurobiológicas como formas legítimas de identidad. Desde una perspectiva histórica, Silberman (2016) sostiene que múltiples aportes culturales y tecnológicos de la humanidad han estado vinculados con formas diversas de procesamiento cognitivo. Asimismo, Walker (2021) cuestiona el “paradigma de la patología”, argumentando que no existe un único modelo válido de funcionamiento cerebral.

Los estudios revisados presentan coincidencia en reconocer la diversidad cognitiva como parte de la condición humana; sin embargo, persisten discrepancias respecto al nivel de incorporación práctica de este enfoque en los sistemas escolares. Mientras algunos trabajos destacan avances normativos, otros señalan que la cultura escolar continúa reproduciendo esquemas clínicos y etiquetas diagnósticas.

Formación docente como eje de la inclusión educativa

Diversas investigaciones identifican que el éxito de la educación inclusiva depende en gran medida de la preparación del profesorado.

En el contexto de Latinoamérica, Díaz Barriga Arceo (2006) señala que la formación docente solo adquiere sentido cuando se vincula con problemas reales de la práctica educativa, evitando modelos de capacitación descontextualizados y centrados exclusivamente en contenidos teóricos.

Chiavenato (2017) define la capacitación como un proceso educativo sistemático orientado al desarrollo de conocimientos y competencias. En el ámbito escolar, Perrenoud (2004) sostiene que la formación debe desarrollar capacidades para enfrentar situaciones complejas y singulares dentro del aula.

En la misma línea, Darling-Hammond (2000) argumenta que el desarrollo profesional docente requiere continuidad, reflexión y contextualización, mientras que Fullan (2007) añade la importancia de construir culturas colaborativas e innovadoras dentro de las instituciones educativas. Por su parte, Vera Arias et al. (2023) afirman que la capacitación permanente constituye un factor indispensable para la innovación pedagógica y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Un hallazgo recurrente en la literatura es que la formación exclusivamente teórica resulta insuficiente para modificar prácticas educativas. González et al. (2017) señalan que las actitudes del profesorado pueden convertirse en barreras significativas, incluso cuando existen recursos materiales disponibles. Esto evidencia que la formación debe integrar dimensiones técnicas, éticas y socioemocionales.

Diseño Universal para el Aprendizaje y Estrategias Inclusivas

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aparece en la literatura reciente como uno de los marcos más consistentes para operacionalizar la inclusión. CAST (2018) lo define como un modelo sustentado en las ciencias del aprendizaje, orientado a diseñar entornos flexibles mediante múltiples formas de representación, participación y expresión. En México, la SEP (2019) promueve este enfoque como herramienta para atender la diversidad desde la planeación didáctica.

Los estudios consultados coinciden en que el DUA favorece la participación de estudiantes con distintos perfiles cognitivos y estilos de aprendizaje. No obstante, también se reportan limitaciones relacionadas con desconocimiento docente, escasa capacitación específica y falta de acompañamiento institucional para su implementación efectiva.

Asimismo, Ertmer y Ottembreit-Lefwich (2010) destacan que la incorporación efectiva de herramientas tecnológicas inclusivas depende no solo del acceso a recursos digitales, sino también de las creencias pedagógicas, competencias profesionales y disposición del profesorado.

Contexto mexicano y desafíos estructurales

En México, la inclusión educativa ha cobrado relevancia mediante la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019) y la Nueva Escuela Mexicana (Diario Oficial de la Federación, 2019), las cuales reconocen la inclusión como eje articulador del sistema educativo. Sin embargo, informes de la UNESCO (2020), SEP (2021) y el INEE (2019) advierten brechas persistentes entre los objetivos de política educativa y las condiciones reales de operación escolar, especialmente en zonas rurales e indígenas.

Desde esta perspectiva, el enfoque de Booth y Ainscow (2015) permite comprender que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación no se ubican exclusivamente en el estudiante, sino en estructuras escolares que limitan la presencia, participación y progreso académico.

Covarrubias Pizarro (2019) sostiene que la capacitación docente debe orientarse no solo al dominio técnico, sino también a la identificación y eliminación de barreras institucionales. Esta postura coincide con investigaciones que proponen modelos formativos basados en interculturalidad (García, 2015), uso de tecnologías adaptativas (Ertmer & Ottembreit-Leftwich, 2010) y metodologías diferenciadas.

La principal discrepancia entre estudios radica en el nivel de avance real de las políticas públicas. Mientras los documentos oficiales resaltan progresos normativos, investigaciones críticas reportan carencias en infraestructura, seguimiento pedagógico y acceso equitativo a oportunidades de actualización.

Capacitación docente en Guanajuato

En el ámbito estatal, Guanajuato ha impulsado iniciativas de innovación educativa mediante plataformas digitales, modelos híbridos de formación y programas institucionales promovidos por la Secretaría de Educación de Guanajuato SEG, (2022, 2023). Estas acciones reflejan una tendencia hacia la digitalización y descentralización de la capacitación docente.

La Secretaría de Educación de Guanajuato SEG, (2024) reconoce la necesidad de fortalecer la pertinencia de la formación continua, así como mejorar los procesos de acompañamiento, diagnóstico y transferencia de los aprendizajes hacia la práctica docente. Esta observación coincide con la literatura internacional, que destaca la necesidad de vincular formación continua con acompañamiento situado, mentoría y evaluación de impacto.

Tabla 1

Principales tendencias identificadas en la literatura revisada

Eje temático	Coincidencias	Discrepancias	Tendencia actual
Neurodiversidad	Reconocimiento de la diversidad cognitiva	Persistencia del enfoque clínico	Enfoque de derechos humanos
Formación docente	Factor clave para la inclusión	Predominio de cursos teóricos aislados	Desarrollo profesional continuo
DUA	Marco útil para atender diversidad	Baja implementación práctica	Planeación flexible
Políticas públicas	Avances normativos	Brecha entre norma y práctica	Inclusión sistemática
Guanajuato	Innovación digital formativa	Falta de seguimiento	Capacitación Híbrida

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Lagunas del conocimiento identificadas

A pesar del crecimiento de la literatura, se identifican vacíos relevantes. En primer lugar, existen pocos estudios empíricos sobre el impacto real de la capacitación docente en prácticas inclusivas dentro del aula mexicana. En segundo término, la evidencia específica sobre neurodiversidad en educación básica sigue siendo limitada en contextos latinoamericanos. Asimismo, en Guanajuato son escasas las investigaciones que evalúan resultados concretos de los programas estatales de formación continua. También se observa la ausencia de estudios longitudinales que permitan conocer si la capacitación modifica prácticas pedagógicas de manera sostenible en el tiempo.

Finalmente, se requieren investigaciones comparativas entre entidades federativas que permitan identificar modelos exitosos transferibles a otros contextos.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de la presente revisión permiten afirmar que la capacitación docente constituye uno de los factores más determinantes para la consolidación de una educación inclusiva orientada al reconocimiento de la diversidad estudiantil. Si bien en las últimas décadas se observa un avance normativo significativo en materia de inclusión educativa, tanto a nivel internacional como nacional, la literatura coincide en señalar que la existencia de políticas públicas no garantiza por sí misma transformaciones sustanciales en la práctica pedagógica cotidiana, aún cuando se reporten avances institucionales en cobertura y gestión educativa (SEP, 2021; UNESCO, 2020).

En el caso mexicano, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019) y los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (Diario Oficial de la Federación, 2019) representan avances relevantes al reconocer que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) no se originan exclusivamente en el alumnado, sino en condiciones estructurales, curriculares y culturales del sistema escolar. No obstante, los estudios revisados evidencian una distancia persistente entre el discurso institucional y las condiciones reales de implementación, particularmente en escuelas con limitaciones de infraestructura, escasos recursos pedagógicos o débil acompañamiento técnico.

En concordancia con ello, la (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], (2023) sostiene que la formación continua del magisterio debe orientarse a procesos pertinentes, contextualizados y centrados en la mejora de los aprendizajes. No obstante, la literatura revisada muestra que estos principios aún enfrentan dificultades para traducirse en prácticas sostenidas dentro de las escuelas, especialmente cuando existen limitaciones de tiempo institucional, acompañamiento técnico y recursos pedagógicos.

Desde esta perspectiva, la discusión contemporánea sobre neurodiversidad aporta un cambio epistemológico relevante. Singer (1998), Blume (1998), Silberman (2016) y Walker (2021) coinciden en cuestionar los enfoques centrados en el déficit y proponen comprender las diferencias neurológicas como expresiones legítimas de la variabilidad humana. Esta postura tiene implicaciones directas para la educación básica, ya que obliga a reconsiderar modelos escolares homogéneos que continúan privilegiando una única forma de aprender, comportarse o comunicarse. En consecuencia, la inclusión no debe limitarse al acceso físico del estudiante al aula, sino traducirse en condiciones reales de participación, reconocimiento y aprendizaje significativo.

En este escenario, la capacitación docente adquiere una dimensión estratégica. Chiavenato (2017) entiende la capacitación como un proceso sistemático de adquisición de competencias, mientras que Perrenoud (2004) sostiene que la formación profesional debe preparar al profesorado para enfrentar situaciones complejas y singulares. Los resultados revisados respaldan estas posturas al mostrar que la atención a la diversidad exige mucho más que conocimientos conceptuales: requiere habilidades para la adaptación curricular, gestión socioemocional, trabajo colaborativo y diseño de ambientes flexibles.

Sin embargo, uno de los principales problemas identificados es que numerosos programas de actualización conservan enfoques tradicionales centrados en cursos breves, generalistas y desvinculados del contexto escolar. Tal situación limita la transferencia de aprendizajes hacia la práctica cotidiana. Darling-Hammond (2000) advierte que el desarrollo profesional docente solo resulta efectivo cuando es continuo, contextualizado y reflexivo. En la misma línea, Fullan (2007) sostiene que la mejora educativa depende también de culturas institucionales colaborativas y no únicamente de acciones individuales del profesorado.

Lo anterior coincide con Díaz Barriga Arceo (2006), quien advierte que los programas de formación fracasan cuando no consideran las necesidades concretas del aula ni las condiciones reales del profesorado.

Otro aspecto relevante es la dimensión actitudinal del proceso formativo. González et al. (2017) señalan que las creencias negativas o la escasa disposición del profesorado pueden convertirse en barreras tan significativas como la carencia de recursos materiales. Esto implica que la formación docente no debe limitarse a contenidos técnicos, sino incorporar procesos de sensibilización ética, reflexión crítica y construcción de expectativas positivas respecto al alumnado neurodivergente.

En relación con las estrategias pedagógicas, el Diseño Universal para el Aprendizaje CAST (2018) emerge como una de las propuestas más consistentes para operacionalizar la inclusión. Su énfasis se centra en múltiples formas de representación, participación y expresión. No obstante, la literatura muestra que su implementación efectiva depende de condiciones institucionales concretas, acompañamiento pedagógico y formación específica, aspectos que aún presentan debilidades en diversos contextos escolares (SEP, 2019).

En el caso de Guanajuato, las acciones promovidas por la Secretaría de Educación de Guanajuato [SEG], (2022, 2023) reflejan esfuerzos importantes por modernizar la capacitación mediante plataformas digitales, modalidades híbridas y programas de innovación. Tales iniciativas constituyen fortalezas relevantes, especialmente por su capacidad de ampliar cobertura y flexibilizar el acceso a la actualización profesional. Sin embargo, persiste el riesgo de que estas propuestas permanezcan en niveles de sensibilización teórica si no se acompañan de seguimiento en aula, asesoría situada y evaluación de resultados SEG, (2024)

A partir de lo anterior, puede sostenerse que la principal tensión identificada en la literatura no se encuentra entre inclusión y exclusión como categorías abstractas, sino entre políticas declarativas y

capacidades reales de implementación. Es decir, el problema central no radica en la ausencia de marcos normativos, sino en la insuficiente articulación entre formación docente, recursos institucionales, liderazgo escolar y cultura organizacional.

Asimismo, se observa que la evidencia empírica sobre el impacto directo de la capacitación en los aprendizajes y trayectorias escolares del alumnado neurodivergente sigue siendo limitada, particularmente en contextos estatales como Guanajuato. Esta carencia dificulta valorar qué modelos formativos generan transformaciones sostenibles y cuáles responden sólo a lógicas administrativas de certificación.

En términos prácticos, los hallazgos sugieren la necesidad de transitar hacia modelos de desarrollo profesional docente más integrales, basados en comunidades de aprendizaje, acompañamiento entre pares, mentorías pedagógicas y evaluación continua. Del mismo modo, resulta necesario incorporar de forma explícita la neurodiversidad en los programas de formación inicial y continua, no como temática complementaria, sino como componente central de la educación inclusiva contemporánea.

Finalmente, la revisión confirma que la construcción de escuelas más justas e inclusivas depende en gran medida de la capacidad del sistema educativo para reconocer la diversidad como valor pedagógico y no como problema administrativo. En este sentido, fortalecer la capacitación docente representa no solo una estrategia técnica, sino una decisión ética orientada a garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado.

CONCLUSIONES

La presente revisión bibliográfica permitió identificar que la capacitación docente constituye un factor estratégico para el avance de la educación inclusiva y para la atención efectiva de la diversidad estudiantil en educación básica. Los estudios analizados coinciden en que la inclusión no depende únicamente de reformas normativas o de la incorporación física del alumnado a las escuelas regulares, sino de la capacidad institucional y pedagógica para garantizar participación, aprendizaje y permanencia escolar en condiciones de equidad (SEP, 2019; UNESCO, 2020).

Además de sistematizar la literatura reciente, este artículo aporta un marco interpretativo para comprender por qué la inclusión educativa en Guanajuato continúa enfrentando barreras estructurales pese a los avances normativos registrados en los últimos años. En particular, se identifica que la distancia entre discurso institucional y práctica escolar se relaciona con limitaciones en la formación docente situada, el acompañamiento pedagógico, la disponibilidad de recursos y la capacidad operativa de los centros escolares para sostener procesos inclusivos.

Uno de los principales hallazgos es que el concepto de neurodiversidad ha contribuido significativamente a replantear la comprensión tradicional de las diferencias neurológicas. Los aportes de Singer (1998), Blume (1998), Silberman (2016) y Walker (2021) evidencian un desplazamiento del paradigma centrado en el déficit hacia enfoques basados en derechos humanos, reconocimiento de la diversidad cognitiva y transformación del entorno educativo. Esta contribución amplía el conocimiento existente al vincular inclusión educativa con justicia social y respeto a las diferencias individuales.

Asimismo, la revisión evidenció que la formación continua del profesorado requiere superar modelos tradicionales de actualización basados en cursos aislados y de corta duración. Coincidiendo con Chiavenato (2017), Perrenoud (2004), Darling-Hammond (2000) y Fullan (2007), se concluye que el desarrollo profesional docente debe ser permanente, contextualizado, colaborativo y orientado a la resolución de problemas reales del aula. En consecuencia, la capacitación efectiva no solo transmite conocimientos técnicos, sino que fortalece competencias pedagógicas, actitudinales y organizacionales.

Otro hallazgo relevante es que el Diseño Universal para el Aprendizaje representa una herramienta sólida para operacionalizar la inclusión educativa, al reconocer la variabilidad del alumnado como condición normal del proceso formativo (CAST, 2018; SEP, 2019). Sin embargo, su implementación continúa condicionada por factores como el escaso acompañamiento institucional, la falta de tiempo pedagógico, la limitada formación especializada y la resistencia al cambio en algunas culturas escolares.

En el caso de México, y particularmente de Guanajuato, se identificaron avances importantes mediante políticas públicas y programas estatales de innovación educativa impulsados por la Secretaría de Educación de Guanajuato [SEG], (2022, 2023). No obstante, también persisten brechas entre el diseño de las políticas, los avances institucionales reportados y su impacto real en la práctica docente (INEE, 2019; SEP, 2021).

En cuanto a las lagunas del conocimiento, la revisión permitió reconocer la necesidad de incrementar estudios empíricos sobre el impacto directo de la capacitación docente en el aprendizaje, inclusión y bienestar del alumnado neurodivergente. También se requieren investigaciones longitudinales que evalúen la sostenibilidad de los programas formativos en el tiempo, así como estudios comparativos entre entidades federativas que permitan identificar modelos exitosos replicables en diferentes contextos educativos.

De igual manera, futuras investigaciones podrían profundizar en el papel de las actitudes docentes, el liderazgo escolar, el acompañamiento pedagógico y el uso de tecnologías adaptativas como variables que potencian o limitan los procesos inclusivos (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; González et al., 2017). Asimismo, resulta pertinente explorar la voz de la comunidad estudiantil y de las familias neurodivergentes como actores centrales en la construcción de políticas educativas más pertinentes.

En términos prácticos, los hallazgos sugieren que las instituciones educativas y autoridades gubernamentales deben fortalecer sistemas permanentes de formación docente basados en comunidades de aprendizaje, mentoría, asesoría situada y evaluación continua. También se recomienda incorporar de manera explícita contenidos sobre neurodiversidad, ajustes razonables y Diseño Universal para el Aprendizaje tanto en la formación inicial como en la actualización profesional del magisterio. Del mismo modo, el uso de tecnologías adaptativas requiere procesos formativos sólidos que acompañan al docente en su integración pedagógica (Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Finalmente, se concluye que la consolidación de sistemas educativos inclusivos dependerá de la capacidad institucional para transformar la formación docente en prácticas pedagógicas sostenibles, contextualizadas y basadas en el reconocimiento de la diversidad humana.

En este sentido, la inclusión educativa en Guanajuato no depende únicamente de nuevas disposiciones normativas, sino de la transformación efectiva de las condiciones institucionales, pedagógicas y materiales en las que enseñan los docentes y aprenden los estudiantes.

REFERENCIAS

Blume, H. (1998, September 30). Neurodiversity: On the neurological underpinnings of geekdom. The Atlantic.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. OEI/FUHEM.

CAST. (2018). Pautas para el diseño universal para el aprendizaje (versión 2.2). <http://udlguidelines.cast.org>

Chiavenato, I. (2017). Administración de recursos humanos: El capital humano de las organizaciones. McGraw-Hill.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). Atender la diversidad en el aula: Un reto para la práctica docente.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2023: Retos de la formación continua en contextos vulnerables. <https://www.mejoredu.gob.mx/>

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. Academia.edu. https://www.academia.edu/38950957/Barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participaci%C3%B3n_una_propuesta_para_su_clasificaci%C3%B3n

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

Diario Oficial de la Federación. (2019, September 30). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Gobierno de México. <https://www.dof.gob.mx/>

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press.

García, M. A. (2015). Educación intercultural y su impacto en la formación docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 45–61. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782015000200004>

González, R., Palomares, A., & Domingo, B. (2017). Factores desencadenantes de la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa. In *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 365–372). Universidad de Oviedo.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). Evaluación del sistema educativo nacional: Resultados 2019. <https://www.inee.edu.mx/evaluacion-2019>

Morales Alvarez, J. P., Machado Preciado, E. J., Vázquez Morales, G. E., & Castro Miranda, E. G. (2024). La brecha digital en la educación: Desafíos y estrategias para integrar Tecnologías de la Información y

la Comunicación (TIC) y Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TACs) en el entorno escolar. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 433–442. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2616>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (23.7 ed.). <https://dle.rae.es>

Secretaría de Educación de Guanajuato. (2022). *Programa Estatal de Formación Continua y Actualización Docente*. Gobierno del Estado.

Secretaría de Educación de Guanajuato. (2023). *Informe de resultados: Ecosistema digital y territorios de aprendizaje*. Gobierno del Estado de Guanajuato.

Secretaría de Educación de Guanajuato. (2024). *Estrategia Estatal de Formación Continua 2024*. Gobierno del Estado de Guanajuato. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/ESTR_ESTAT_MAP_23/Xcv90lvR1T-GUANAJUATO-%20EEFC_2024.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Gobierno de México. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica/ene/1_Estrategia-Nacional-de-Educacion-Inclusiva.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Programa sectorial de educación 2020–2024: Avance y resultados 2020*. Gobierno de México. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/logros/2020_2024/informe_avance_y_resultados_2020_pse_2020_2024.pdf

Silberman, S. (2016). *Neurotribus: El legado del autismo y el futuro de la neurodiversidad*. Paidós.

Singer, J. (1998). *Odd people in: The birth of community amongst people on the autistic spectrum: A personal exploration of a new social movement based on neurological diversity* [Master's thesis, University of Technology Sydney]. https://terapiastimulus.fi/wp-content/uploads/2023/07/Odd_People_In_The_Birth_of_Community_amo.pdf

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://www.unesco.org/es/articles/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2020-inclusion-y-educacion-todos-y-todas-sin>

Vera Arias, M. J., Coba Rojas, J. C., Saldarriaga Vera, A. A., Vera Vera, J. E., & Mendoza Vega, J. A. (2023). *Capacitación docente para lograr el reconocimiento en la innovación pedagógica: Revisión bibliográfica*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 796–810. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7769

Verdugo Alonso, M. Á., Amor González, A. M., Fernández Sánchez, M., Navas Macho, P., & Calvo Álvarez, I. (2018). *La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una reforma pendiente*. *Siglo Cero*, 49(2), 27–58. <https://doi.org/10.14201/scero2018492275>

Walker, N. (2021). *Neuroqueer heresy: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and post-normal possibilities*. Autonomous Press.

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 