

La Relación Pedagógica con Estudiantes Neurodiversos en la Educación Básica¹

Pedagogical Relationship with Neurodiverse Students in Basic Education

A Relação Pedagógica com Alunos Neurodiversos na Educação Básica

Autores:

María Alejandra Ortiz Flórez²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6285-325X>

Andrea Moreno Vásquez³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9939-8750>

Ximena Penagos Betancur⁴

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1504-3364>

Marlin Esther Palmera Miranda⁵

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2352-5547>

Thomas Pérez Restrepo⁶

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8789-3582>

Recibido: 03/07/2025

Aprobado: 02/09/2025

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.1975

Resumen

La creciente inclusión de estudiantes neurodiversos en las aulas de educación básica plantea desafíos significativos para los educadores en la construcción de relaciones pedagógicas efectivas y la implementación de estrategias de enseñanza adaptadas, lo que sitúa la necesidad de indagar sobre la conexión entre la neurodiversidad y la pedagogía. Este estudio cualitativo, basado en un diseño fenomenológico-hermenéutico, explora las experiencias vividas de 20 maestros de primaria en Antioquia, Colombia, en su trabajo con estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Trastorno Negativista Desafiante. A través de entrevistas semiestructuradas y de un

¹ Artículo de Investigación.

² Licenciada en Educación Infantil; Docente; Secretaría de educación de Medellín. alejandra.florez@tau.usbmed.edu.co

³ Licenciada en Educación Infantil; Docente; Secretaría de educación de Medellín. andrea.vasquez@tau.usbmed.edu.co

⁴ Licenciada en Educación Infantil; Docente; Secretaría de educación de Medellín. ximena.penagos@tau.usbmed.edu.co

⁵ Licenciada en Educación Infantil; Docente; Secretaría de educación de Medellín. marlin.esther@tau.usbmed.edu.co

⁶ Licenciado en Educación Física y Deporte, Universidad de San Buenaventura; Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura. thomas.perez@tau.usbmed.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la *licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional*

análisis mediante codificación abierta y axial, la investigación revela patrones en las experiencias docentes, entre ellos los desafíos en la adaptación de estrategias pedagógicas, la importancia de la formación especializada en neurodiversidad y el valor de las relaciones colaborativas entre escuela, familia y profesionales de apoyo. Se concluye que la construcción de relaciones pedagógicas efectivas con estudiantes neurodiversos requiere una comprensión profunda de sus necesidades individuales, flexibilidad en las estrategias de enseñanza, y un enfoque colaborativo que involucre a todos los actores del proceso educativo.

Palabras clave: neurodiversidad, relación pedagógica, educación básica, psicología educativa.

Abstract

The growing inclusion of neurodiverse students in early childhood classrooms poses significant challenges for educators in building effective pedagogical relationships and implementing adapted teaching strategies. This qualitative study, based on a phenomenological-hermeneutic design according to Van Manen's proposal, explores the lived experiences of 20 primary teachers in Antioquia, Colombia, in their work with students presenting Autism Spectrum Disorder, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, and Oppositional Defiant Disorder. Through semi-structured interviews and analysis using open and axial coding, the research reveals patterns in teaching experiences, including challenges in adapting pedagogical strategies, the importance of specialized training

in neurodiversity, and the value of collaborative relationships between school, family, and support professionals. The findings emphasize that building effective pedagogical relationships with neurodiverse students requires a deep understanding of their individual needs, flexibility in teaching strategies, and a collaborative approach that involves all actors in the educational process.

Keywords: Neurodiversity, Pedagogical relationship, Basic education, educational psychology.

Resumo

A crescente inclusão de alunos neurodiversos em salas de aula do ensino fundamental representa desafios significativos para os educadores na construção de relações pedagógicas eficazes e na implementação de estratégias de ensino adaptadas. Essa premissa estabelece a necessidade de informar sobre a conexão entre neurodiversidade e pedagogia. Este estudo qualitativo, baseado em um delineamento fenomenológico-hermenêutico, explora as experiências vividas por 20 professores do ensino fundamental em Antioquia, Colômbia, em seu trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e Transtorno Desafiador de Oposição. Por meio de entrevistas semiestruturadas e análises utilizando codificação aberta e axial, a pesquisa revela padrões nas experiências dos professores, incluindo desafios na adaptação de estratégias pedagógicas, a importância da formação especializada em neurodiversidade e o valor das relações colaborativas entre escola, família

e profissionais de apoio. Argumenta-se que a construção de relações pedagógicas eficazes com alunos neurodiversos requer uma compreensão profunda de suas necessidades individuais, flexibilidade nas estratégias de ensino e uma abordagem colaborativa que envolva

todas as partes interessadas no processo educacional.

Palavras-chave: Neurodiversidade, relação pedagógica, educação fundamental, psicologia educacional.

Introducción

El rol del educador infantil en la sociedad actual está implícitamente vinculado al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho capaces de desarrollar autonomía y reflexiones sobre el mundo, a partir de las interacciones que se forjan entre ellos y con los demás actores del proceso educativo (Romero Ospina, 2017; Pérez Restrepo & Cuervo Zapata, 2025). Esto implica reflexionar sobre las relaciones pedagógicas que se construyen durante el proceso de formación, las cuales permiten al maestro entablar una conversación dual y bidireccional acerca de cómo se relaciona con el estudiante y con el contenido que transpone didácticamente (Van Manen, 1998).

Además, en el acto formativo, especialmente en la etapa inicial, construir relaciones pedagógicas resulta complejo, puesto que cada niño posee una personalidad que puede convertirse o no en un obstáculo para establecer confianza entre maestro y educando (Restrepo-Aristizábal & González Palacio, 2019). Esto es fundamental, ya que promueve la libertad de ambos actores educativos, así como la autonomía y la emancipación del estudiante en algunos aspectos que, en el futuro, serán relevantes para el desarrollo de su vida. Se entiende que la formación, en sentido amplio, implica una relación bidireccional entre maestro y estudiante, de modo que ambos construyen una conexión que facilita el proceso formativo de ambos, dado que, al momento de ejecutar la labor docente, también se genera un proceso de aprendizaje por parte del maestro (Pérez Restrepo *et al.*, 2025). Al planear y ejecutar la clase, el docente aprende e investiga (Álvarez de Zayas & González Agudelo, 2002).

Por otro lado, es importante destacar que el maestro, para construir esta relación pedagógica, se apoya en un ejercicio investigativo que le permite reconocer las habilidades individuales del niño y sus estilos de aprendizaje, a fin de comprenderlo y otorgarle la libertad y la confianza que se merece (Sánchez-Dumez, 2020). Por esta razón, en la actualidad se relaciona la labor docente con la neurociencia, ya que esta le permite al maestro alcanzar sus objetivos en los procesos formativos de los educandos. Esta disciplina estudia la interacción de múltiples factores para comprender el funcionamiento del sistema nervioso, la formación de sinapsis, la mielinización y la poda sináptica (Arboleda Sánchez, 2024), procesos esenciales mediante los cuales el cerebro adquiere cada vez más conocimientos.

De hecho, el cerebro, aunque es uno de los órganos de mayor importancia en el desarrollo humano, también es uno de los más desconocidos y menos investigados (Rodríguez Reyes *et al.*, 2025), pues apenas hace unos cuantos siglos el ser humano comenzó a preguntarse por su funcionamiento. Estos cuestionamientos nutrieron, sin lugar a duda, el campo pedagógico y educativo (Hincapié-García *et al.*, 2018). Bajo estas premisas, los objetivos de la educación se han replanteado para favorecer un mayor aprendizaje, a medida que el neurodesarrollo ha reconocido la importancia y la influencia de los modelos de aprendizaje en el proceso de enseñanza de los niños y las niñas (Santi-León, 2019). Los estudios del campo de la neurociencia han permitido comprender que el cerebro humano presenta una diversidad natural en su funcionamiento, lo cual fundamenta el paradigma de la neurodiversidad en los contextos educativos. Esta perspectiva reconoce que las diferencias neurológicas no constituyen deficiencias, sino variaciones naturales en el procesamiento de la información y el aprendizaje.

Así, al situarnos en el ámbito educativo, es imperativo afirmar que todos los cerebros son neurodiversos, ya que, aunque “comparten estructuras orgánicas similares, sus funciones son diversas” (Arboleda Sánchez, 2024, p. 4). Sin embargo, existen variaciones neurológicas en el funcionamiento de ciertas áreas del cerebro que generen formas distintas de aprendizaje y procesamiento de la información. Esta premisa posibilita concebir la enseñanza como un proceso complejo que requiere precisión, creatividad e inclusión, donde estas variaciones de pensamiento “no deben ser vistas como defectos, sino como manifestaciones de una rica diversidad en la forma en que los seres humanos procesan la información” (Baron-Cohen y Belmonte, 2005, p. 6).

En este sentido, Rangel (2016) afirma que la inclusión, como categoría teórica y práctica, busca eliminar toda forma de discriminación dirigida a un grupo social determinado. Al situar este concepto en el ámbito educativo, es posible interpretarlo como toda práctica que permite a un individuo integrarse de manera armónica en las lógicas y prácticas del aula, adaptando el entorno a las necesidades particulares de cada persona, con el objetivo de que se sienta segura y en consonancia con su proceso formativo. Esta perspectiva se alinea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que proporciona un marco teórico para la creación de entornos educativos capaces de responder a la diversidad neurológica, desde el reconocimiento de múltiples formas de representación, participación y expresión del conocimiento (Bertel y Ramírez, 2021).

Por esta razón, el docente debe asegurar, desde su planificación didáctica y su reflexión sobre la praxis, que pensar en la neurodiversidad en la escuela implique articular las metodologías de enseñanza con las necesidades específicas de los estudiantes (Herranz Aragoneses & López Pastor, 2014). En consecuencia, numerosas instituciones educativas recurren actualmente a enfoques pedagógicos especializados y flexibles, capaces de adaptarse a las características individuales, con el propósito de crear ambientes de aprendizaje inclusivos que promuevan la participación activa

de los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando las diversas particularidades neurológicas que los caracterizan (Cardozo, 2022).

Las aulas contemporáneas presentan una creciente heterogeneidad en necesidades y estilos de aprendizaje, incluidos los estudiantes neurodiversos. Esta investigación, con un enfoque fenomenológico-hermenéutico, examina la construcción de las relaciones pedagógicas que los maestros de educación básica han forjado en su trabajo con niños que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno Negativista Desafiante (TND) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Reina Mera, 2024).

El TEA se caracteriza por déficits persistentes en comunicación y la interacción social, conductas repetitivas y estereotipadas, e intereses restringidos (Arboleda Sánchez, 2024). Los niños con TEA suelen apegarse a rutinas específicas, por lo que las alteraciones en el cronograma de actividades del aula afectan significativamente sus emociones y comportamientos. Para estos estudiantes, el modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) ofrece estrategias estructuradas que favorecen la predictibilidad y la organización del entorno educativo.

El TDAH se caracteriza por patrones frecuentes de inatención o impulsividad incongruentes con el nivel de desarrollo, lo que afecta el rendimiento en contextos familiares, sociales y escolares (Arboleda Sánchez, 2024). Estos niños frecuentemente no completan actividades dentro del tiempo establecido, ya que “desvían su atención con mayor frecuencia hacia otros estímulos, mostrando mayor atracción por las actividades que les reportan algún tipo de gratificación” (Estévez y Guerrero, 2017, p. 92).

Por su parte, el TND se caracteriza por un comportamiento deliberadamente desafiante, desobediente y de oposición, dirigido especialmente hacia figuras de autoridad en entornos familiares y escolares (Rabadán y Giménez, 2012). Los niños con TND experimentan conflictos constantes con las normas del aula, lo que dificulta sus relaciones interpersonales y puede generar desequilibrios emocionales que derivan en episodios de ansiedad o tristeza (Torales *et al.*, 2018).

De acuerdo con lo anterior, es necesario resaltar que, en las prácticas educativas del siglo XXI, el cuerpo docente debe estar formado para trabajar con niños con TDAH, TEA y TND, ya que una ayuda sincronizada entre la familia y la escuela puede favorecer un mejor rendimiento académico y un adecuado relacionamiento social (Álvarez y Pinel, 2015). Esto implica, además, la construcción de una relación pedagógica que facilite los procesos educativos tanto de enseñanza como de aprendizaje, y que fomente el tacto, la cercanía y la sensibilidad en el aprendizaje.

El concepto de tacto pedagógico, desarrollado por Van Manen (1998), adquiere particular relevancia en el trabajo con la población neurodiversa. Este autor define el tacto como “una orientación consciente hacia lo que es bueno o conveniente para el niño” (p. 159), la cual se manifiesta en la capacidad del educador para percibir las necesidades específicas del estudiante y responder de manera apropiada a ellas. En

el contexto de la neurodiversidad, el tacto pedagógico implica una sensibilidad que permita reconocer las formas particulares de procesamiento de información y las necesidades específicas de cada estudiante, y adaptar las estrategias didácticas sin comprometer las expectativas de aprendizaje.

Por lo tanto, la práctica pedagógica se concibe como una actividad humana intrínsecamente comunicativa que implica la escucha activa y el reconocimiento del otro como un sujeto portador de conocimiento y con capacidad de aprendizaje (Guzmán Rodríguez, 2018). En el marco de la normatividad colombiana, el Decreto 1421 de 2017 establece las bases para la atención educativa a la población con discapacidad, reconociendo la diversidad como un principio fundamental del sistema educativo y promoviendo estrategias pedagógicas diferenciadas que respondan a las características individuales de los estudiantes. En consecuencia, este estudio se enfoca en la experiencia vivida de los maestros de primera infancia en la atención al proceso de enseñanza de la población neurodiversa mencionada. A través de un enfoque fenomenológico-hermenéutico, se busca comprender las narrativas pedagógicas que emergen en la cotidianidad del aula, identificando las estrategias, desafíos y transformaciones que experimentan los docentes en la construcción de relaciones pedagógicas significativas.

Además, esta investigación busca proporcionar una visión integral de la forma en que la relación pedagógica puede ofrecer un ambiente más propicio que favorezca un aprendizaje significativo, capaz de fomentar el pensamiento como práctica reflexiva y crítica. La perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se integra como marco complementario, ofreciendo principios específicos para la creación de entornos educativos que respondan a la diversidad neurológica mediante múltiples formas de representación, participación y expresión del conocimiento.

Finalmente, con esta investigación se pretende contribuir a la creación de entornos educativos más inclusivos y adaptados a las necesidades de todos los estudiantes, fortaleciendo la comprensión de las relaciones pedagógicas existentes entre docentes y la población neurodiversa. Los hallazgos esperados podrán orientar procesos de formación docente, políticas educativas institucionales y prácticas pedagógicas que reconozcan la neurodiversidad como un recurso que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica contemporánea.

Metodología

Esta investigación es de naturaleza cualitativa, ya que se centra en los valores, creencias, ideas, imágenes y conocimientos que los sujetos sociales crean sobre su realidad y su experiencia humana, los cuales se transmiten a través de datos no estructurados como la voz, la historia de vida y la experiencia en sí misma (Strauss y Corbin, 2002). Según Rodríguez-Gómez *et al.* (1996), “la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32).

El estudio se enmarca en un diseño fenomenológico-hermenéutico (Fuster Guillen, 2019) basado en la propuesta de Van Manen (2003), centrado en la comprensión de las experiencias vividas por los individuos. Este enfoque combina la fenomenología, que busca describir las experiencias tal como se viven, con la hermenéutica, que se enfoca en la interpretación de los significados de dichas experiencias. En concordancia con el estudio, el diseño propone que la investigación debe partir de las experiencias cotidianas, explorando cómo las personas perciben y dan sentido a sus vivencias. Este método no solo describe las experiencias, sino que también busca entender las dimensiones éticas, emocionales y relacionales que las conforman (Ayala Carabazo, 2008; Fuster Guillen, 2019; Guerrero-Castañeda & González Soto, 2022). En el contexto de esta investigación educativa, este diseño permite captar la esencia de las experiencias pedagógicas, implicando una reflexión profunda sobre cómo los docentes viven y perciben su práctica profesional en su relación pedagógica con población neurodiversa.

La población de este estudio fue seleccionada mediante un muestreo por conveniencia (Sandoval Casilimas, 1996). De este modo, el estudio estuvo conformada por 20 docentes de educación básica pertenecientes a diferentes colegios del departamento de Antioquia. Los criterios de inclusión para participar en este estudio fueron: ser docentes vinculados a una institución educativa oficial o privada, ser mayor de edad, tener más de tres meses de experiencia en educación primaria y haber firmado el consentimiento informado.

Para la recolección de datos, correspondientes a las experiencias vividas de los docentes de educación primaria en la atención a la población neurodiversa, se empleó la entrevista semiestructurada (Díaz-Bravo *et al.*, 2013), dado que “permite obtener información más profunda, detallada, que incluso el entrevistado y el entrevistador no tenían identificada, ya que se adapta al contexto y a las características del entrevistado” (Díaz-Bravo *et al.*, 2013, p. 166). Además, se recopilieron datos sociodemográficos para elucidar la estructura de la población del estudio. Todas las entrevistas fueron transcritas y analizadas mediante codificación abierta y axial (Strauss & Corbin, 2002), con el objetivo de identificar relaciones y patrones a partir de los testimonios y experiencias proporcionados por los docentes. Posteriormente, se construyeron redes semánticas categoriales utilizando el software Atlas.ti 9.4, en un esfuerzo colaborativo entre docentes y estudiantes del campo de las ciencias de la educación. Cabe señalar que esta investigación fue aprobada por el comité de bioética de la Universidad de San Buenaventura (18-10-2024).

Finalmente, para el reporte de este trabajo se tuvieron en cuenta las Normas para la presentación de informes de investigación cualitativa (*Standards for Reporting Qualitative Research – SRQR*) ofrecidas por O’Brien *et al.* (2014), en las cuales, para dar cuenta de los testimonios, se utilizan citas identificadas con el número de la docente entrevistada.

Resultados

La caracterización inicial de la muestra se basó en la recopilación de información correspondiente a la edad y la trayectoria profesional de los docentes de primaria de diferentes instituciones educativas del departamento de Antioquia. Cabe resaltar que los docentes entrevistados realizan sus labores en instituciones educativas de carácter privado y público, razón por la cual las respuestas variaron de acuerdo con los parámetros establecidos para cada institución. En primera instancia, los datos indican una media de edad de 34,3 años, lo que determina que el grupo etario predominante es el de adulto joven. Asimismo, de los maestros entrevistados, el 100% es de género femenino y sus estudios y títulos obtenidos varían entre normalistas superiores y maestría (ver tabla 1)

Tabla 1. Demográficas: sexo, formación inicial y título más alto alcanzado.

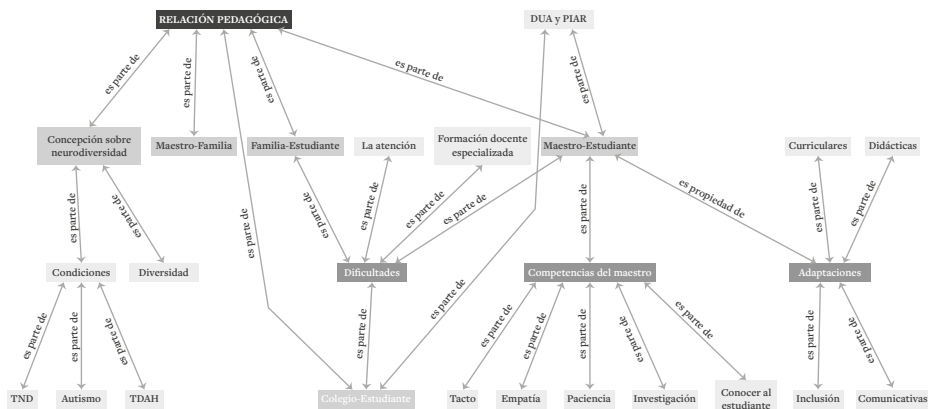
Sexo biológico	N	%
Femenino	20	100
Masculino	0	00,0
Formación inicial	N	%
Licenciado en educación infantil	3	33,3
Magíster en Psicopedagogía	1	11,1
Magíster en Gestión de la Tecnología	1	11,1
Licenciada en Educación Especial	2	22,2
Normalista	4	44,4
Licenciada en Ciencias Sociales	1	11,1
Licenciada en Educación Preescolar	5	55,5
Licenciada en Lenguas Extranjeras	1	11,1
Especialista	1	11,1
Título más alto	N	%
Especialización	1	11,1
Maestría	2	22,2

Nota. Se muestran las variables demográficas de la muestra: todas las participantes son docentes mujeres adultas jóvenes, con títulos que van de la formación inicial en normalismo hasta estudios de maestría.

En consonancia con el objetivo de la investigación, se abordan las categorías identificadas en los testimonios de las diferentes docentes, en las que se enfatizó sobre la

relación pedagógica que los maestros desarrollan con las niñas y los niños neurodiversos (TDAH, TEA, TDA, TOD). De acuerdo con lo encontrado, se realiza un análisis categorial (figura 1), el cual toma como macrocategoría, la relacion pedagógica, de la cual se desprenden las categorías de: concepción sobre neurodiversidad, la relacion pedagógica entre maestro-familia, familia-estudiante y maestro-estudiante, a partir de las cuales se generan diferentes subcategorías que hacen referencia a la manera en que todos estos vínculos influyen en la construcción o deconstrucción de la relación pedagógica desde la percepción de la neuro diversidad. De este modo, el análisis permite resaltar los aspectos fundamentales de las entrevistas y, a su vez, garantizar una interacción efectiva y respetuosa, entre las respuestas de las docentes y el tema a investigar.

Figura 1. Red categorial: la construcción de la relación pedagógica con estudiantes neurodiversos.



Fuente: (Elaboración propia, 2025).

Concepción sobre neurodiversidad

Para la construcción de la relacion pedagógica existente entre el maestro y la población neurodiversa es fundamental (re)conocer el concepto de neurodiversidad, ya que a través de ello se conjuga un docente capaz de comprender y aceptar las diferencias individuales de cada uno de los estudiantes, valorando sus fortalezas, necesidades, debilidades y particularidades, para que a partir de ellas promueva un ambiente donde las niñas y los niños se sientan en confianza, aceptados y seguros. Con base en ello, los docentes señalaron sobre la neurodiversidad que:

“Comprendo que la población neurodiversa son personas las cuales pues tienen una condición, como lo pueden ser el TDAH y el espectro autista”.
(docente 20)

“ [...] a lo largo de los años que he sido maestra, ese concepto ha ido evolucionando, porque primero eran niños con discapacidad, luego niños con necesidades educativas especiales [...] y ahora son categorizados niños con barreras.” (docente 18)

“ [...] En mi concepto, todos somos neurodiversos; nuestro cerebro, todos son diferentes.” (docente 8)

Como se puede evidenciar, la mayoría de las docentes entrevistadas hacen referencia al concepto de neurodiversidad desde las capacidades neurológicas que los niños y las niñas poseen para aprender; otros indican que hay una trayectoria histórica bajo la cual se han determinado y nombrado los infantes que poseen diferentes trastornos. No obstante, una docente resalta que todos los seres humanos, sin distinción, forman parte del concepto, ya que cada cerebro es diferente. En congruencia con esto, Flórez (2016) afirma que:

Absolutamente todos los seres humanos, tenemos neurodiversidad y diversidad funcional: en nuestro cuerpo y en nuestra mente. Precisamente toda la educación va dirigida a contemplar esa diversidad en todos y cada uno de los seres humanos, y a adaptar sus instrumentos formativos para conseguir las máximas posibilidades que ofrecen las diversas dimensiones de nuestra inteligencia (p. 59).

Es decir que, dentro de las docentes entrevistadas, pocas reconocen que la neurodiversidad es un término que hace referencia a la diversidad de funcionamientos cerebrales y no solo a los funcionamientos atípicos asociados a un diagnóstico determinado. Teniendo esto en cuenta, es posible identificar que uno de los principales obstáculos para construir una relación pedagógica con los estudiantes que poseen TDAH, TEA y TND es la comprensión que se da desde el concepto en el cual se fundamenta el proceso de inclusión educativa, ya que, desde la perspectiva que el maestro tenga, prepara su enseñanza y estrategias metodológicas.

Relaciones pedagógicas en la escuela con población neurodiversa

Maestro-familia

La relación pedagógica que se establece entre el maestro y la familia influye de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes con TEA, TDAH y TND. Por ello, es importante que las familias estén presentes en el proceso de cada uno de sus hijos, ya que este apoyo resulta fundamental al momento de construir una relación entre maestro-familia-estudiante, capaz de favorecer el aprendizaje y la enseñanza (Bernad y Llevot, 2016). Conforme a ello, si uno de estos actores presenta deficiencias en el proceso, obstruye el rendimiento académico y el aprendizaje del estudiante; aunque es un proceso complejo, de igual manera afecta la adquisición de su conducta. Por ello, el maestro debe conservar un vínculo asertivo mediante la colaboración de la familia.

Así mismo, se pueden identificar las necesidades del estudiante gracias a la relación maestro-familia, la cual es crucial para conocer con qué tipo de dificultades y qué niños se trabaja durante el acto educativo. Teniendo en cuenta lo anterior, es posible construir una relación pedagógica con los estudiantes con TEA, TDAH y TND por medio de un vínculo asertivo entre maestro y familia. De este modo, lo describen algunas docentes entrevistadas:

“Influye total, en un 100%, porque eso es un trabajo en equipo, en un trabajo en equipo, entre quienes, entre la familia, la docente, la institución. Porque si uno de esos tres falla el proceso se para, porque los niños necesitan de rutinas y necesita que todos hablemos el mismo idioma, entonces es importante.” (docente 11)

“Los obstáculos más grandes con los que uno se puede encontrar como profesor, es la familia.” (docente 7)”Realmente, la familia es muy importante, ya que en muchas familias están negados a estos diagnósticos y esto conlleva muchos problemas tanto a nivel social como a nivel académico.” (docente 18)

En otras palabras, la relación maestro-familia constituye un elemento fundamental en la construcción de la relación pedagógica dentro del acto educativo, puesto que fortalece las rutinas del estudiante, clarifica las normas sociales y potencia sus habilidades. En la actualidad, resulta esencial la integración y el trabajo conjunto entre el maestro y la familia para lograr un proceso formativo efectivo con población neurodiversa. De este modo, la escuela y la familia, como instituciones sociales, continúan siendo los principales contextos de socialización de los estudiantes, lo que se constituyen en facilitadores u obstáculos —dependiendo de las circunstancias que se presenten— en los procesos de aprendizaje de estudiantes con características asociadas al TDAH, TEA y TND.

Familia- estudiante

Otra relación por destacar encontrada es la de familia-estudiante, la cual está ligada a lo expuesto anteriormente. Es relevante enunciar que de esta depende no solo el buen funcionamiento del acto educativo, sino también el desarrollo integral de los niños neurodiversos con TEA, TDAH y TND. No obstante, esta relación se ve afectada de manera significativa por dos motivos destacados en las entrevistas: la disponibilidad de recursos y el acompañamiento familiar.

“Hay muy pocos recursos económicos para que los niños tengan una atención necesaria en su desarrollo.” (Docente 20)

“La familia juega un papel fundamental y es indispensable en estos procesos de neurodesarrollo, ya que estos estudiantes carecen de mucho acompañamiento familiar.” (Docente 19)

“Se necesita mucho la colaboración de la familia y la aceptación de la familia de la situación, porque a veces la familia se demora mucho para aceptar la situación.” (Docente 18)

Si bien el acompañamiento activo es fundamental, la familia debe ser más consciente de la intervención necesaria para que dicho proceso se desarrolle de la mejor manera. En congruencia con los docentes entrevistados, se hace énfasis en que uno de los desafíos más frecuentes es la aceptación del diagnóstico por parte de las familias. En algunas de ellas, este proceso suele ser tardío o se ve pospuesto en múltiples ocasiones por el desconocimiento, el miedo o el estigma, lo cual retrasa las intervenciones necesarias para llevar a cabo el acto educativo. Aún así, la relación entre docentes y familia evidencia que, cuando existe un acompañamiento oportuno, incluso en contextos con escasos recursos, es posible generar avances significativos en el desarrollo de estos niños y facilitar la construcción de la relación pedagógica.

Colegio- estudiante

La relación entre un colegio y sus estudiantes trasciende el simple acto de enseñar, convirtiéndose en un espacio de crecimiento integral, ya que el colegio no solo es un lugar donde se imparten conocimientos académicos, sino también un entorno en el que los estudiantes desarrollan valores, fortalecen sus habilidades sociales y adquieren herramientas prácticas para enfrentar desafíos. El vínculo entre el colegio y los estudiantes juega un papel fundamental en la construcción de la relación pedagógica, ya que, de acuerdo con las entrevistas, en muchos casos el entorno escolar, caracterizado por el desconocimiento hacia los avances de la neurociencia, se convierte en un obstáculo para el proceso de aprendizaje de los estudiantes con TEA, TDAH y TND. De este modo, las adaptaciones curriculares, referidas a todos aquellos ajustes que los maestros o incluso las instituciones realizan al momento de llevar a cabo el acto educativo, tienen como objetivo garantizar una educación inclusiva para la población neurodiversa con TDAH, TEA y TND, y son esenciales para construir relaciones positivas entre las niñas y los niños, basadas en el respeto y la colaboración. Conforme a ello, algunos de los aspectos principales que destacan las docentes entrevistadas son:

“Falta de conocimiento y formación, generalización de enfoques, dificultades en la comunicación, sensibilidad sensorial, falta de adaptaciones en el currículo, estigmatización y prejuicios, falta de apoyo institucional, gestión del tiempo, falta de interés y acompañamiento familiar en los procesos de acompañamiento a los niños con alguna condición.” (Docente 19)

“Las prácticas de inclusión que se implementan en la institución es primero incluirlos en todas las actividades académicas y tomando en cuenta también sus capacidades, porque ellos pues también tienen algo por aportar.” (Docente 20)

“Inducción a docentes para la caracterización de la población, la adaptación curricular, la elaboración del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el plan individual de ajustes razonables PIAR.” (Docente 19)

De acuerdo con ello, se resalta que, en muchas ocasiones, la misma institución educativa no posee los suficientes conocimientos académicos respecto al tema de neu-

rodiversidad, razón por la cual se les dificulta a los maestros encontrar herramientas suficientes para construir la relación pedagógica. Además, de acuerdo con el análisis de las entrevistas, se puede evidenciar que la inclusión dentro de los colegios se ha convertido en un obstáculo, ya que, al no poseer los suficientes conocimientos respecto a la neurociencia y su papel en la educación, las adaptaciones particulares por parte de los maestros se vuelven nulas, debido a que no hay un mayor acompañamiento, ya sea desde la familia o el colegio, lo que hace perder los avances que se hacen en el aula.

Maestro - estudiante

La relación maestro-estudiante constituye el principal vínculo para construir la relación pedagógica, permitiendo que los infantes confíen en el maestro y enriquezcan sus procesos de aprendizaje. Este vínculo, fundado en el respeto, la empatía, la confianza y el amor, promueve que los estudiantes se sientan cómodos y motivados a adquirir conocimientos, fortaleciendo tanto lo académico como lo emocional y social. Las interacciones efectivas en el aula no solo contribuyen al desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino que también fomentan su motivación, autoestima y bienestar emocional (Briones Cedeño y Benavidez Bailón, 2021), aspectos clave para la formación integral de los infantes neurodiversos con TDAH, TEA y TND. Las entrevistas evidencian diversos desafíos en la construcción de relaciones pedagógicas con población neurodiversa:

“Uno de los desafíos que encuentro es cómo aplicar las distintas metodologías con la población neurodiversa y lograr que los niños se conecten con la clase y alcancen las competencias.” (Docente 17)

“En ocasiones nosotros creemos en incluir y a veces incluir también es excluir. Muchas veces nosotros dentro de la pedagogía o la construcción pedagógica olvidamos y les exigimos demasiado y olvidamos que ellos también llevan un ritmo y un proceso y que muchas veces, por el afán de que tiene que aprender a leer, tiene que aprender a escribir, tiene que aprender a sumar. En esa construcción se ha generado y olvidamos el cómo se sienten y esas habilidades para la vida que realmente necesitan.” (Docente 8)

“Mi primera vez al enfrentarme a una población neurodiversa fue difícil, pues estaba totalmente inexperta, no sabía cómo manejar ciertos comportamientos o conductas, que eran propias de cada condición especial presentada en las niñas y los niños.” (Docente 12)

“Voy a la práctica. Soy mucho de sentarme con el estudiante que tiene dificultades en el aprendizaje y le explico paso por paso.” (Docente 1)

Los maestros requieren habilidades específicas para trabajar con estudiantes neurodiversos, siendo esencial realizar un diagnóstico inicial mediante observación para descubrir formas únicas de enseñar. La comunicación con las familias resulta vital, ya que guiar el proceso de niños con TDAH, TND y TEA implica favorecer el trabajo cooperativo entre los entornos del estudiante.

Las adaptaciones curriculares permiten responder a necesidades individuales, incluyendo materiales multisensoriales, flexibilización de evaluaciones, juego pedagógico, actividades colaborativas y pausas activas. La interacción con estudiantes neurodivergentes presenta desafíos específicos: la alta energía del TDAH demanda estrategias lúdicas, las dificultades de comunicación del TEA requieren enfoques empáticos, y la resistencia del TDN puede mitigarse mediante acuerdos y comunicación asertiva. Adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales permite a los niños neurodivergentes capitalizar sus fortalezas y abordar sus desafíos.

Competencias del maestro

De este modo, es importante mencionar las competencias que las maestras reconocen como fundamentales para poder llevar a cabo una construcción efectiva de la relación pedagógica, que conjuguen buenas prácticas. De acuerdo con las entrevistas:

“La capacidad de adaptación y flexibilidad del currículo, la flexibilidad de la enseñanza, paciencia y empatía [...]” (docente 20)

“Pues yo creo que las competencias son socioemocionales y ciudadanas para poder entender y trabajar con ellos.” (docente 17)

“Las competencias que debe tener un maestro para atender a la población neurodiversa: es un maestro activo, atento, que escuche, que oriente, que guíe, acompañe, que busque recursos, herramientas y estrategias en pro de las condiciones de sus alumnos, que documente, investigue y se apoye en profesionales y se ponga siempre en el lugar del otro.” (docente 12)

Los maestros que trabajan con estudiantes neurodiversos deben poseer competencias específicas para superar obstáculos en la construcción de la relación pedagógica. Es crucial contar con conocimientos sólidos sobre neurodiversidad, entendiendo las características y desafíos del TDAH, TEA y TND como base para implementar estrategias pedagógicas efectivas. La creatividad y la flexibilidad son indispensables para diseñar actividades ajustadas a los estilos y ritmos de aprendizaje individuales, mientras que la comunicación asertiva garantiza que cada estudiante se sienta comprendido y apoyado. El manejo emocional del maestro, expresado en paciencia y empatía, junto con el trabajo colaborativo con psicólogos y familias, facilita un entorno educativo adecuado. Las docentes destacaron las competencias socioemocionales fundamentales para la relación pedagógica:

“Buscar alternativas para que sus estudiantes entiendan toda la información que se requiere.” (Docente 20)

“Primeramente, paciencia, empatía y simpatía y comprensión. Ser facilitadores del aprendizaje [...]” (Docente 8)

“La comunicación, competencias básicas del uso de las tecnologías, empatía, sentido de responsabilidad y el respeto por el otro [...]” (Docente 6)

El uso de recursos visuales, herramientas tecnológicas y ajustes en las actividades facilita la participación activa de todos los estudiantes y fortalece la construcción

de la relación pedagógica, logrando un entorno educativo más enriquecedor y equitativo.

Discusión

Los hallazgos evidencian que los docentes enfrentan múltiples desafíos en la construcción de la relación pedagógica con estudiantes neurodiversos, con TDAH, TEA y TND, generados por el desconocimiento, la falta de recursos institucionales y estrategias inadecuadas. Según Sánchez-Duméz (2020), “la falta de formación específica en trastornos del neurodesarrollo, la escasa implementación de estrategias pedagógicas adaptadas y la resistencia al cambio en las prácticas educativas son barreras significativas para una inclusión efectiva” (p.236).

Las docentes entrevistadas enfatizan la experiencia como la fuente más importante para aprender sobre el trabajo con la neurodiversidad, ya que las instituciones educativas no ofrecen oportunidades de formación en avances relacionados con la neuroeducación. Construir la relación pedagógica con niños neurodiversos implica reconfigurar el saber pedagógico desde la práctica, la cual, según Figueroa Zapata *et al.* (2019), es “la clave en el desarrollo de las capacidades de los niños y jóvenes que están en situación diversa de aprendizaje” (p. 9).

La investigación coincide con Franco Mejía (2025) al enfatizar la importancia de desarrollar habilidades como creatividad, flexibilidad, comprensión y empatía en los docentes, ya que son pilares fundamentales para promover la inclusión. Sin embargo, este estudio se centra específicamente en la construcción de relaciones pedagógicas con estudiantes neurodiversos, mientras que aquellos autores abordan la diversidad estudiantil en general.

Los resultados confirman la relevancia de estrategias como la multisensorial, que, como afirma Moreno Dulcey (2025), entre “las estrategias más efectivas se encuentra el aprendizaje multisensorial, que combina estímulos visuales, auditivos y kinestésicos para facilitar la comprensión y retención de la información” (p. 35). Asimismo, Treviño García (2016) afirma que el trabajo con material multisensorial potencia el desarrollo de los y las niñas neurodiversos a través de “los diferentes tipos de estimulación visual, táctil, auditiva, corporal, vibratoria, gustativa, olfativa” (p. 279). En consonancia con las docentes entrevistadas, se enfatiza la importancia de emplear diferentes actividades en las sesiones que permitan captar la atención de todos los estudiantes, favoreciendo un estímulo armónico y llamativo que les permita participar y estar presentes en su proceso de formación.

La colaboración familia-escuela emerge como factor determinante. Reina Mera (2024) sostiene que lograr coordinar a las familias, los especialistas y, en esencia, al maestro, es fundamental para obtener resultados significativos en el desarrollo de los niños y las niñas neurodivergentes. Esta articulación fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y permite una intervención más integral y coherente. Además, desde la educación inclusiva, Rueda & Barrios Fernández (2019) sitúa a la familia como el

corazón del proceso de formación, considerándola un “agente necesario si se pretende construir entornos acogedores” (p. 53), enfatizando su papel protagónico en facilitar la construcción de la relación pedagógica.

Conclusiones

El maestro de primera infancia tiene un papel transformador cuando entiende y responde a la neurodiversidad en su aula. La creación de una relación pedagógica efectiva con estudiantes neurodiversos con TEA, TDAH y TND depende de vínculos sólidos entre familia, institución y educandos, logrando así un equilibrio en la educación integral.

Los maestros deben desarrollar competencias vitales que les permitan adaptarse al contexto del estudiante y conectarse con él. Se invita a los educadores a continuar explorando los avances de la neurociencia, ya que su comprensión permite construir la relación pedagógica y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento, unido a la empatía, paciencia y capacidad de adaptación, se convierte en habilidades necesarias para crear conexiones auténticas y respetuosas.

La investigación resalta la urgente necesidad de promover la formación de los agentes educativos en avances neurocientíficos, pues persisten barreras importantes por desconocimiento, escasos recursos institucionales y limitado apoyo familiar. Estas diferencias dificultan el diseño de estrategias de enseñanza adecuadas y personalizadas, afectando directamente el proceso educativo de los niños neurodiversos. El acto educativo implica repensar estrategias y metodologías constantemente, permitiendo al estudiante neurodiverso hacerse autónomo en su proceso de aprendizaje. Es esencial mantener una red de conexiones que visualice las diferencias individuales como oportunidades y no como obstáculos, ya que, cuando alguna de estas relaciones no funciona, el proceso educativo se interrumpe y la inclusión se complejiza.

La neurodiversidad se instala como un llamado urgente a repensar la práctica docente desde una pedagogía del cuidado, del reconocimiento del otro y de la investigación constante. La educación de calidad e inclusiva requiere un maestro que observe, escuche, cuestione y actúe con sensibilidad frente a las singularidades de sus estudiantes, capaz de construir relación pedagógica a pesar de los obstáculos, reconociendo en las aulas el valor pedagógico de un espacio de transformación humana y social.

Referencias

- Álvarez de Zayas, C. M., & González Agudelo, E. M. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Editorial Magisterio.
- Álvarez Menéndez, S., & Pinel González, A. (2015). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en mi aula de infantil. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (3), 141-152. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338245392008.pdf>
- Arboleda Sánchez, V. A. (2024). Neurodiversidad y educación: Una aproximación más allá del Trastorno. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6846-

6866. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11097
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Baron-Cohen, S., & Belmonte, M. K. (2005). Autism: a window onto the development of the social and the analytic brain. *Annual. Review Neuroscience*, 28(1), 109-126. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16033325/>
- Bernad, O., & Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 32(7), 959-976. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048480014.pdf>
- Bertel, M. A., Llorente, D. E. S., & Ramírez, M. M. S. (2021). Estrategias neurodidácticas para fortalecer el proceso de aprendizaje en niños escolarizados con discapacidad intelectual. *Revista Cedotic*, 6(2), 125-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8889794>
- Briones Cedeño, C. & Benavidez Bailón, J. (2021). Estrategias neurodidácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje de educación básica. *Revista de ciencias Humanísticas y Sociales*, 6 (1), 71-79. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171218006/673171218006.pdf>
- Cardozo, N. (2022). *Neurodiversidad en las aulas: Estrategias didácticas utilizadas diametralmente en el nivel primario*. Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía. <https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/2e8c8d50-8031-40dc-9829-302fd3bec5d7/content6>
- Colombia, Congreso Nacional. (1991). *Constitución Política de Colombia* (Artículo 42).
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <http://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/430/397>
- Estévez, B. E., & Guerrero, M. J. L. (2017). Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: Estrategias didácticas generales y organizativas de aula. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446540>
- Figuroa Zapata, L. A., Ospina García, M. S., & Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Flórez, J. (2016). Discapacidad intelectual, diversidad funcional y terminología. *Revista Síndrome de Down*, 33(129), 59-64. <http://hdl.handle.net/11181/4948>
- Franco Mejía, L.M. (2025). La relación pedagógica: ¿Una imposibilidad dialógica? *Revista Boletín Redipe*, 14(5), 206-218. <https://doi.org/10.36260/2q1kc952>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- González, A. O. (2022). De la neurodiversidad a la neurodidáctica: algunas evidencias para comprender cómo diversificar la enseñanza de forma más oportuna. *Revista REPSI (REvista PSIcopedagógica)*, 139, 2. https://www.researchgate.net/publication/282049916_De_la_Neurodiversidad_a_la_Neurodidactica_algunas_evidencias_para_comprender_como_diversificar_la_ensenanza_de_forma_mas_oportuna
- Guerrero-Castañeda, R. F., & González Soto, C. E. (2022). Experiencia vivida, Van Manen como referente para la investigación fenomenológica del cuidado. *Revista Ciencia y Cuidado*, 19(3), 112–120. <https://doi.org/10.22463/17949831.3399>
- Guzmán Rodríguez, R. J. (2018). Relaciones entre la didáctica en educación inicial y la cultura. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(1), 151–160. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.962>
- Moreno Dulcey, M. L. (2025). Neurodiversidad y neurodidáctica en educación primaria: Perspectivas y estrategias docentes. *Conocimiento, Investigación y Educación CIE*, 1(20), 29–44. <https://doi.org/10.24054/cie.v1i20.3516>
- O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for Reporting Qualitative Research. *Academic Medicine*, 89(9), 1245–1251. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388>
- Perez Restrepo, T., y Cuervo Zapata, J. J. (2025). Filosofía para Niños en Educación Preescolar. *Revista Senderos Pedagógicos*, 17(1), 189–213. <https://doi.org/10.53995/rsp.v17i1.1740>
- Perez Restrepo, T., Montoya Grisales, N. E., & González Palacio, E. V. (2025). The Meaning of Pedagogical and Research Practice in Physical Education and Sports Degree Programs in the City of Medellín. *Physical Education Theory and Methodology*, 25(5), 1153–1162. <https://doi.org/10.17309/tmf.v.2025.5.15>
- Rabadán, R., & Giménez, A. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI*, 15 (2), 185– 212. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.132>
- Rangel, A. (2016). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81–102. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6219223.pdf>
- Reina Mera, E. A. (2024). Experiencias pedagógicas en educación infantil: ¿Qué enseñar a un niño neurodivergente? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 6510–6526. https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4
- Restrepo-Aristizábal, L. F., & González-Palacio, E. V. (2019). Relación pedagógica entre el profesor y la joven gestante en la clase de educación física. PROSPECTIVA. *Revista De Trabajo Social E Intervención Social*, (27), 241–266. <https://doi.org/10.25100/prts.voi27.7278>
- Rodríguez Reyes, F. F., Pitzaca Torres, T. del C., Rodríguez Verdugo, M. D., Cun Aldaz, P. R., & Vera Ortega, D. E. (2025). La Neuroeducación en el aula infantil: Aportes

- científicos para potenciar el desarrollo cognitivo y emocional. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2), 171-181. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.90>
- Rodriguez-Gómez, G., Gil-Flores, J. & García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Pavia.
- Romero Ospina, F. A. (2017). Epistemología de la Pedagogía Infantil. *Ciencia E Interculturalidad*, 19(2), 19-30. <https://doi.org/10.5377/rci.v19i2.3116>
- Rueda, C., & Barrios Fernández, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Sánchez-Dumez, L. L. (2020). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 18(S1), 233-240. <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.17081/aibi.8.s1.3855>
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista ciencia UNEMI*, 12(30), 143-159. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquía, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía.
- Torales, J., Barrios, I., Arce, A., & Viola, L. (2018). Trastorno negativista desafiante: una puesta al día para pediatras y psiquiatras infantiles. *Pediatría (Asunción)*, 45(1), 65-73. <https://doi.org/10.31698/ped.45012018009>
- Treviño García, V. H. (2016). La estimulación multisensorial y aprendizaje. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 175-186. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/65>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.