LA PERCEPCIÓN DOCENTE DE LAS PRÁCTICAS BILINGÜES A ESTUDIANTES NEURODIVERGENTES DE SECUNDARIA

Claudia Viviana Murcia, Jose Luis Pulido and Luis Alberto Rivera

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Directora

Catalina Loaiza Fuquen

Author Note

Author's name Claudia Viviana Murcia id

orcid.org/0009-0008-9658-0201

claudia.munozmur@usantotomas.edu.co

Author's name Jose Luis Pulido id

orcid.org/0009-0004-0293-9940

jose.loverapul@usantotomas.edu.co

Author's name Luis Alberto Rivera id orcid.org/0009-0000-1413-2854 luis.riverar@usantotomas.edu.co

Tabla de Contenidos

RESUMEN	3
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	6
OBJETIVOS	9
Objetivo General	9
Objetivos Específicos	9
MARCO TEÓRICO	10
Estudios previos sobre prácticas bilingües y educación inclusiva	10
Conceptos clave que guían el estudio	15
Bilingüismo y educación inclusión	15
Prácticas Bilingües en los Ambientes de Aprendizaje	17
Neurodivergencia y Discapacidad en los Ambientes de Aprendizaje Bilingües	20
DISEÑO METODOLÓGICO	25
Enfoque metodológico	25
Tipo de investigación	25
Instrumentos de recolección de información	26
Fases de la investigación	27
Fase exploratoria	27
Fase descriptiva	28
Fase interpretativa	28
Contexto y participantes	29
Caracterización de los participantes	31
Método de recolección de datos	32
ANÁLISIS DE DATOS	36
CONCLUSIONES	48
Referencias:	51

Resumen

El presente estudio analiza la percepción docente sobre las prácticas bilingües dirigidas a estudiantes neurodivergentes de secundaria en ambientes de aprendizaje bilingües, a partir de un vacío académico en cómo los docentes comprenden su praxis en cada contexto educativo. Para ello, se abordan tres ejes fundamentales: el conocimiento docente sobre la neurodiversidad, las estrategias pedagógicas implementadas y los desafíos y oportunidades asociados a la educación inclusiva en entornos bilingües. Este estudio se realizó con un enfoque cualitativo, siendo exploratorio-descriptivo, utilizando herramientas de recolección de información como: Cuestionario, Guía de observación y matriz de análisis, en cuanto al conocimiento sobre la neurodiversidad, se evidencia que los docentes poseen una comprensión general del concepto e identifican condiciones como el TDAH, el autismo y la dislexia, con relación a las estrategias pedagógicas, los docentes emplean recursos como apoyos visuales, actividades dinámicas, trabajo colaborativo y contextualización de contenidos, los cuales favorecen el aprendizaje significativo.

No obstante, estas prácticas no responden necesariamente a un enfoque inclusivo planificado, puesto que la mayoría de las docentes que se tuvieron como muestra no aplican metodologías diferenciales para esta población, lo que reduce su alcance frente a las necesidades específicas de los estudiantes neurodivergentes.

Finalmente, el estudio resalta la necesidad de articular de manera más sólida la educación bilingüe, la pedagogía inclusiva y los estudios sobre neurodiversidad. En este sentido, se

concluye que la inclusión y la calidad educativa deben concebirse como elementos inseparables, especialmente en contextos donde la diversidad cognitiva desafía los modelos tradicionales de enseñanza.

Palabras Clave: Educación Bilingüe, Neurodiversidad, Pedagogía Inclusiva, Educación Secundaria, Percepción Docente.

Abstract

This study analyzes teachers' perceptions of bilingual practices aimed at neurodivergent secondary school students in bilingual learning environments, based on an academic gap regarding how teachers understand their praxis in each educational context. To this end, three fundamental axes are addressed: teachers' knowledge of neurodiversity, the pedagogical strategies implemented, and the challenges and opportunities associated with inclusive education in bilingual settings. The study was conducted using a qualitative, exploratory-descriptive approach, employing data collection tools such as a questionnaire, an observation guide, and an analysis matrix. Regarding knowledge of neurodiversity, it is evident that teachers have a general understanding of the concept and can identify conditions such as ADHD, autism, and dyslexia. In terms of pedagogical strategies, teachers use resources such as visual supports, dynamic activities, collaborative work, and content contextualization, all of which promote meaningful learning, however, these practices do not necessarily respond to a planned inclusive approach, since most of the teachers in the sample do not apply differentiated methodologies for this population, which limits their effectiveness in addressing the specific needs of neurodivergent students. Finally, the study highlights the need to more strongly integrate bilingual education, inclusive pedagogy, and neurodiversity studies. In this sense, it concludes that inclusion and educational quality must be conceived as inseparable elements, especially in contexts where cognitive diversity challenges traditional teaching models.

Keywords: Bilingual education, neurodiversity, inclusive pedagogy, secondary education, teacher perceptions.

Introducción

El presente trabajo de investigación hace parte del eje de ambientes de aprendizaje dentro de la Maestría de Ambientes Bilingües de Aprendizaje, en la cual se generan espacios para la reflexión crítica de los procesos de aprendizaje y enseñanza de otros idiomas a partir de una mirada más humana y contextualizada. En el contexto educativo actual, los ambientes de aprendizaje desempeñan un papel fundamental en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Nahum, M. (2021), estos ambientes son escenarios diseñados intencionalmente para facilitar la interacción entre estudiantes y docentes, organizando recursos, tiempo y dinámicas de forma estratégica. Esta definición, aunque general, es pertinente al ser aplicada a contextos específicos como el de la enseñanza bilingüe, donde la interacción, los recursos y la planificación cobran una dimensión adicional: la adquisición de una segunda lengua. No obstante, uno de los mayores desafíos que enfrenta esta modalidad educativa es su adecuación a los principios de inclusión, especialmente cuando se trata de estudiantes con discapacidades.

La educación bilingüe en el nivel de secundaria enfrenta una tensión importante entre la necesidad de responder a estándares curriculares generales y el deber de garantizar el derecho a una educación inclusiva. En la práctica, persisten múltiples barreras que dificultan una implementación efectiva de estrategias pedagógicas adaptadas a estudiantes con discapacidades, especialmente a aquellos estudiantes con neurodivergencias, quienes, según Garey, J. (2023), el cerebro de un niño funciona de forma distinta al de los niños neurotípicos; se puede presentar de muchas maneras. Esto incluye trastornos del aprendizaje, TDAH, trastornos del espectro autista y problemas del procesamiento sensorial" (párrafo 2).

En Colombia, la inclusión educativa ha sido reconocida como un derecho fundamental sustentado por normas y leyes; por ejemplo, tenemos la ley 1618 de 2013 la cual garantiza la plena inclusión de las personas con discapacidad en los diferentes ámbitos de la vida de las personas, en donde se incluye la educación como uno de los factores a tener en cuenta. Por otro lado, está el decreto 1421 de 2017 (29 de agosto) el cual reglamenta la atención educativa de la población neurodivergente dentro del sistema regular. De la misma manera el Ministerio de Educación Nacional (MEN 2017), mediante la política de Educación inclusiva promueve la reducción de barreras para el aprendizaje, haciendo énfasis en que "todas las instituciones educativas deben transformarse para responder a la diversidad de los estudiantes". Por otro lado, Programa Nacional de Bilingüismo, el cual busca mejorar la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera; sin embargo, dicha implementación aún tiene vacíos con relación a la atención a la diversidad (MEN, 2016).

A pesar de los avances normativos, el sistema educativo actual enfrenta una brecha entre la política y la práctica. Muchos docentes manifiestan disposición e interés hacia la inclusión, sin embargo, carecen de formación específica para atender de manera apropiada a estudiantes neurodivergentes. Este es el caso de cuatro docentes de secundaria de una institución privada en la ciudad de Bogotá. Estos docentes han tenido diferentes experiencias a nivel profesional dentro de sus entornos de enseñanza, en donde han tenido que indagar y enfrentar población neurodivergente sin tener las herramientas suficientes o el acompañamiento pertinente para desarrollar prácticas (bilingües) con esos estudiantes en particular. Este estudio se centra en la percepción docente y el nivel de apropiación de estrategias pedagógicas inclusivas en el marco de prácticas bilingües dirigidas a estudiantes neurodivergentes en secundaria en ambientes bilingües de aprendizaje privados. Este problema emerge de la realidad de los sistemas educativos, donde

se evalúa a los estudiantes en competencias de inglés bajo programas homogéneos y estandarizados, diseñados mayoritariamente para una población neurotípica. La ausencia de adaptaciones efectivas en currículos, metodologías y recursos conduce a inequidades en el acceso y permanencia escolar de esta población, así como en la praxis docente.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 10% de la población mundial presenta algún tipo de neurodivergencia. En Colombia, de acuerdo con el Observatorio de Salud de Bogotá, (2024), se estima que entre el 10% y el 20% de la población es neurodivergente, Estas cifras muestran la magnitud del reto que enfrenta el sistema distrital para garantizar una atención oportuna y centrada en la persona, es decir, presenta formas distintas de percibir y procesar la realidad. Este espectro comprende condiciones como el autismo, el TDAH, la dislexia o el síndrome de Tourette. Se trata, por tanto, de un grupo poblacional amplio cuya atención requiere transformaciones estructurales en las prácticas pedagógicas.

Abordar este tema en Colombia se hace necesario debido a los cambios sociales y educativos que exige un mundo globalizado con mucha más diversidad y con la necesidad constante de interconexión. Actualmente, la formación bilingüe debe responder a la demanda académica y laboral y a la necesidad de inserción; las cuales no pueden estar separadas de los principios de equidad e inclusión. Tal como lo establecen la Ley 115 de 1994 y la Ley 1618 de 2013, la educación debe garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes sin distinción de sus condiciones físicas, cognitivas o sensoriales. Por ello, promover una educación bilingüe inclusiva en Colombia implica el avance hacia un sistema educativo que valore la diferencia como una ventaja, y que prepare a la sociedad para convivir en entornos multiculturales en donde la diversidad humana sea tratada con respeto.

Esto nos lleva a abordar la siguiente pregunta: ¿Cuál es la percepción docente sobre las prácticas bilingües aplicadas a estudiantes neurodivergentes de secundaria en ambientes bilingües de aprendizaje?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la percepción docente sobre las prácticas bilingües aplicadas a estudiantes neurodivergentes de secundaria en ambientes bilingües de aprendizaje.

Objetivos Específicos

Identificar los conocimientos de los docentes de inglés de secundaria sobre la neurodiversidad y sus implicaciones en el aprendizaje de una segunda lengua.

Describir las estrategias pedagógicas y metodologías que los docentes utilizan o adaptan para responder a las necesidades de los estudiantes neurodivergentes de secundaria en el proceso de aprendizaje de inglés.

Determinar los desafíos y oportunidades que los docentes encuentran en la implementación de sus prácticas docentes inclusivas para estudiantes neurodivergentes en secundaria, en ambientes de aprendizaje bilingües.

Marco Teórico

El presente acápite tiene como propósito fundamentar conceptualmente los principales ejes que orientan esta investigación, particularmente aquellos relacionados con el bilingüismo, las prácticas pedagógicas en contextos educativos y la comprensión de la discapacidad y la neurodivergencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se revisan aportes teóricos que permiten comprender cómo los ambientes de aprendizaje bilingües se configuran a partir de la interacción entre factores lingüísticos, pedagógicos y sociales, así como de las características y necesidades de los estudiantes que participan en ellos. A partir de esta revisión, se busca establecer una base conceptual que permita analizar las prácticas bilingües desarrolladas en contextos educativos donde convergen estudiantes neurodivergentes, reconociendo la importancia de enfoques inclusivos que respondan a la diversidad cognitiva y promuevan la participación equitativa en los procesos de aprendizaje.

Estudios previos sobre prácticas bilingües y educación inclusiva

En este apartado se presentan algunos estudios previos que han abordado las prácticas bilingües y los procesos de inclusión educativa tanto a nivel internacional como nacional. El propósito de esta revisión es identificar cómo se ha investigado la relación entre educación bilingüe, discapacidad y neurodivergencia, así como reconocer los aportes y vacíos existentes en la literatura que justifican el desarrollo del presente estudio.

En este sentido, Kapp (2020) conceptualiza la neurodiversidad como variación cognitiva natural donde aparece una variable como lo es: La aceptación social; y otra denominada: percepción patológica, rechazando explícitamente modelos médicos que se usan tradicionalmente y buscan mostrar como una patología cualquier diferencia neurológica. Este fundamento teórico resulta importante para la presente investigación, ya que reorienta la inclusión desde la noción

deficitaria hacia un paradigma de diversidad funcional, donde las diferencias cognitivas (TDAH, autismo, dislexia) se entienden como variaciones legítimas del ámbito humano. Esta perspectiva es directamente relevante para analizar cómo los docentes de inglés en el Liceo Bilingüe Rómulo Gallegos están construyendo sus percepciones sobre estudiantes neurodivergentes, alejándose de enfoques correctivos hacia prácticas más adaptativas de los ambientes de aprendizaje.

De igual manera, Genoveva et al. (2021) aplican el constructivismo social a experiencias neurodiversas en educación superior, donde muestran una primera variable: el aprendizaje activo situado; y una segunda en cuanto a: la construcción subjetiva de realidad, demostrando la eficacia de enfoques que reconocen la experiencia vivida de los estudiantes. Los autores identifican que la neurodiversidad requiere metodologías centradas en la interacción social y la co-construcción del conocimiento, particularmente en contextos multilingües donde la diversidad cognitiva impacta el procesamiento lingüístico. Este hallazgo refuerza la pertinencia de explorar las estrategias pedagógicas adaptadas del cual está relacionada como una variable específica de este estudio, ya que valida teóricamente la necesidad de personalizar la enseñanza del inglés en función de las trayectorias cognitivas individuales.

En este sentido, Verdugo (2022) redefine la discapacidad como la necesidad de apoyo contextual, mostrando la variable: los sistemas de apoyo ambiental; y de la misma manera, una segunda variable: la práctica inclusiva efectiva), de las cuales podemos ir enfatizando que la inclusión depende más de las adaptaciones institucionales que de las capacidades individuales. Este modelo operacionaliza la inclusión mediante dimensiones como capacidad de adaptación, salud, participación social y contexto ambiental, proporcionando un marco analítico para evaluar el apoyo institucional disponible en el Liceo Rómulo Gallegos. La relevancia radica en que transforma la pregunta de investigación: no se trata solo de qué saben los docentes sobre

neurodiversidad, sino de qué soportes contextuales median su percepción y práctica bilingüe en la institución.

Sin embargo, desde el bilingüismo, Jiménez Rojas, Ortiz Castañeda y Quintero Polo (2024) analizan percepciones de estudiantes neurodivergentes en entornos bilingües neurotípicos donde encontramos las siguientes variables, como son: las características del ambiente bilingüe y las experiencias académicas/lingüísticas estudiantiles, revelando desafíos comunicativos significativos derivados de la rigidez curricular. Este estudio es particularmente relevante porque identifica tensiones entre las demandas comunicativas del inglés como L2 y las particularidades neurocognitivas, mostrando que los entornos estandarizados generan exclusión experiencial. Aunque centrado en estudiantes, sus hallazgos son fundamentales para comprender qué percepciones docentes podrían estar reproduciendo o mitigando estas barreras en la secundaria colombiana.

Por consiguiente, Yphantides, J. (2021) propone un modelo neurodiverso específico para EFL con la variable: adaptaciones pedagógico-multimodales; y la variable: soluciones inclusivas EFL, validando empíricamente la multimodalidad (visual, auditiva, kinestésica) como estrategia efectiva para estudiantes neurodivergentes. Los resultados cuantifican mejoras significativas en comprensión, producción y confianza lingüística, proporcionando evidencia directa para la variable "estrategias pedagógicas y metodologías" de este estudio. La aplicación práctica radica en que ofrece un repertorio concreto de intervenciones (visuales ampliadas, tiempos extendidos, instrucciones multisensoriales) que los docentes del Liceo pueden adaptar a sus contextos bilingües de aprendizaje de la lengua inglesa.

Finalmente, Teaching at the intersection: Bilingualism and neurodiversity (2025) evalúa estrategias bilingües especializadas para estudiantes neurodivergentes con la variable: instrucción

individualizada multimodal, con el desarrollo académico/lingüístico dual, obteniendo resultados positivos en competencias bilingües cuando se implementan adaptaciones personalizadas. Este estudio sudafricano es especialmente relevante porque operacionaliza variables similares a las de nuestro estudio: desafíos (sobrecarga sensorial, procesamiento lingüístico dual) y oportunidades (fortalezas específicas neurodivergentes en áreas lingüísticas). Los autores documentan incrementos del 35-42% en rendimiento bilingüe mediante instrucción diferenciada, proporcionando puntos de referencia cuantitativos para contrastar con nuestros hallazgos cualitativos.

En primer lugar, la revisión de los estudios de la realidad colombiana desde 2020 revela un espacio muy amplio para investigar, pero fragmentado sobre inclusión educativa, bilingüismo y neurodivergencia. Estudios como Bridging the Inclusion Gap in Colombian Language Classrooms (2024) analizan 33 artículos nacionales y concluyen que la formación docente es insuficiente y las actitudes limitadas obstaculizan la inclusión en aulas de lenguas extranjeras. Esta revisión sistemática identifica como variables independientes la formación pedagógica y actitudes docentes, y como dependientes la efectividad de la inclusión en EFL, destacando que solo una minoría de trabajos aborda diferencias individuales específicas como neurodivergencia. De igual modo, el estudio enfatiza la necesidad de investigaciones que exploren la percepción docente como mediadora entre políticas nacionales de bilingüismo y prácticas inclusivas reales.

Montoya y Montoya (2024) identifican barreras y facilitadores en percepciones docentes sobre discapacidad, enfatizando la necesidad de formación en diversidad. Los autores exploran percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras inclusivas, con variables independientes como "formación docente" y "experiencia previa con diversidad", y variables dependientes como "facilitadores del aprendizaje" "barreras estructurales" (falta de tiempo/materiales). Como

resultado principal, concluyen que existe una necesidad urgente de capacitación específica en diversidad educativa, ya que las percepciones docentes determinan directamente la calidad de la implementación inclusiva. Este hallazgo es particularmente relevante para el presente estudio, pues confirma la centralidad de la percepción como variable mediadora, aunque no la vincula específicamente al contexto bilingüe ni a neurodivergencia en secundaria.

Sin embargo, Richard y Yeimmy (2023) profundizan en la percepción docente sobre discapacidad en la Institución Educativa San Bartolomé de Córdoba (Nariño), encontrando una influencia directa en la atención a estudiantes. Las variables independientes incluyen "percepción docente sobre discapacidad" (actitudes, conocimientos previos) y "experiencia institucional", mientras las dependientes abarcan "necesidades de aprendizaje identificadas" y "desarrollo estudiantil percibido". Los autores concluyen que la percepción docente sobre educación inclusiva está categorizada por barreras de formación, colaboración institucional y recursos limitados, lo que impacta negativamente la atención pedagógica. Este estudio es valioso por su enfoque local (Nariño), pero se limita a discapacidad general sin especificar neurodivergencia ni considerar demandas bilingües, dejando abierta la pregunta sobre cómo estas percepciones se manifiestan en aulas de inglés secundaria.

De igual manera, Gómez et al. (2026) en La relación pedagógica con estudiantes neurodiversos en Antioquia aportan evidencia fenomenológica reciente sobre experiencias docentes con TEA/TDAH en primaria. Variables independientes: formación en neurodiversidad y estrategias de adaptación pedagógica; dependientes: calidad de relaciones pedagógicas y desafíos/oportunidades identificadas. Resultado: urgente necesidad de formación contextualizada, con énfasis en colaboración escuela-familia. Aunque relevante por su enfoque neurodiverso Colombia, se centra en básica (no secundaria) y omite bilingüismo, contrastando con tus

variables específicas de EFL.

Como conclusión, estos estudios coinciden con las estrategias bilingües, pero, en general, el aporte que se busca es que la percepción, específicamente en la población neurodivergente de secundaria, permita ir midiendo los desafíos y oportunidades cualitativamente en el ambiente bilingüe colombiano.

Las variables comunes en cuanto a: Formación, percepción, barreras fueron una constante.

Este estudio busca ir más allá de mirar antecedentes descriptivos o revisorios para ser exploratorio cualitativo (Flick, 2015), buscando un análisis profundo de la necesidad de política del MEN orientada a un bilingüismo inclusivo.

Conceptos clave que guían el estudio

El presente marco teórico tiene como propósito fundamentar conceptualmente los principales ejes que orientan esta investigación, particularmente aquellos relacionados con el bilingüismo, las prácticas pedagógicas en contextos educativos y la comprensión de la discapacidad y la neurodivergencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se revisan aportes teóricos que permiten comprender cómo los ambientes de aprendizaje bilingües se configuran a partir de la interacción entre factores lingüísticos, pedagógicos y sociales, así como de las características y necesidades de los estudiantes que participan en ellos. A partir de esta revisión, se busca establecer una base conceptual que permita analizar las prácticas bilingües desarrolladas en contextos educativos donde convergen estudiantes neurodivergentes, reconociendo la importancia de enfoques inclusivos que respondan a la diversidad cognitiva y promuevan la participación equitativa en los procesos de aprendizaje.

Bilingüismo y educación inclusión

El bilingüismo constituye un concepto central para el presente estudio, en la medida en

que se relaciona con los ambientes de aprendizaje en los cuales tienen lugar procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera —en este caso, el inglés— dentro del contexto escolar. No obstante, su definición ha sido ampliamente debatida en la literatura académica debido a la diversidad de factores lingüísticos, sociales y culturales que intervienen en el fenómeno.

Desde una perspectiva general, el bilingüismo se ha entendido tradicionalmente como la capacidad de un individuo para utilizar dos lenguas. Sin embargo, esta aproximación ha sido cuestionada por su carácter restrictivo, ya que no considera los distintos niveles de competencia ni las condiciones socioculturales en las que las lenguas son utilizadas. En este sentido, Pliatsikas, C. (2020) señala que definir el bilingüismo implica considerar múltiples dimensiones, tales como la habilidad para comunicarse en dos o más lenguas, los usos que se les otorgan, el equilibrio entre ellas, la edad del hablante, las etapas de desarrollo lingüístico, los aspectos culturales implicados y los contextos en los que dichas lenguas se emplean. Esta perspectiva permite comprender el bilingüismo como un fenómeno dinámico y situado, más que como una competencia lingüística estática.

Otros autores han ampliado esta comprensión al enfatizar el carácter funcional y contextual del bilingüismo. Grosjean (2010), por ejemplo, sostiene que las personas bilingües no necesariamente dominan ambas lenguas con el mismo nivel de competencia en todos los contextos, sino que utilizan cada lengua de acuerdo con las necesidades comunicativas y los espacios sociales en los que participan. Desde esta perspectiva, el bilingüismo se concibe como el uso regular de dos o más lenguas en la vida cotidiana, lo que implica que la competencia lingüística puede variar dependiendo de las funciones sociales que cumplen dichas lenguas.

De manera complementaria, García y Wei (2014) proponen entender el bilingüismo desde una perspectiva más dinámica, en la que los hablantes movilizan sus repertorios lingüísticos de manera flexible. Este enfoque se vincula con el concepto de translanguaging, el cual plantea que los hablantes bilingües no operan necesariamente con sistemas lingüísticos separados, sino con un repertorio integrado que les permite construir significado en diferentes contextos comunicativos. En los ambientes educativos, esta perspectiva invita a reconocer que los estudiantes pueden recurrir a todos sus recursos lingüísticos para facilitar el aprendizaje y la construcción de conocimiento.

Asimismo, Cummins (2000) destaca que el desarrollo del bilingüismo está estrechamente relacionado con factores cognitivos y educativos, especialmente en contextos escolares donde una lengua adicional se introduce como medio de instrucción o como objeto de aprendizaje. Según este autor, el fortalecimiento de la competencia en una lengua puede contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas y académicas transferibles a otras lenguas, lo que subraya la importancia de considerar el bilingüismo dentro de los procesos pedagógicos.

Estas perspectivas permiten entender el bilingüismo como un fenómeno complejo que integra dimensiones lingüísticas, cognitivas, sociales y culturales. En el contexto escolar, esta complejidad se refleja en los ambientes de aprendizaje en los que se promueve el uso y desarrollo del inglés como lengua extranjera, reconociendo que los estudiantes construyen su competencia lingüística a partir de sus repertorios previos, sus experiencias educativas y las dinámicas socioculturales en las que se encuentran inmersos.

Prácticas Bilingües en los Ambientes de Aprendizaje

El concepto de prácticas resulta fundamental para comprender cómo se materializan los

procesos pedagógicos dentro de los ambientes de aprendizaje. De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2024), las prácticas se refieren a aquello "que enseña el modo de hacer algo", lo cual remite a la dimensión aplicada del conocimiento y a la forma en que las acciones concretas permiten transformar los saberes teóricos en experiencias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, las prácticas no se limitan únicamente a la ejecución de actividades, sino que implican la puesta en marcha de estrategias, metodologías y decisiones pedagógicas orientadas a facilitar determinados procesos formativos.

En el campo educativo, el concepto de práctica suele relacionarse con las acciones pedagógicas que los docentes implementan en contextos específicos de enseñanza y aprendizaje. Para Schön (1983), las prácticas profesionales implican procesos reflexivos en los que los educadores interpretan situaciones, toman decisiones y ajustan sus acciones en función de las necesidades de los estudiantes y del contexto educativo. Esto sugiere que las prácticas no son procedimientos rígidos, sino procesos dinámicos que se transforman a partir de la experiencia y la reflexión pedagógica.

En el ámbito del bilingüismo, el concepto de prácticas bilingües hace referencia a las formas en que las lenguas se utilizan dentro de los procesos educativos para construir conocimiento y facilitar la comunicación en el aula. García y Wei (2014) plantean que las prácticas lingüísticas en contextos bilingües deben comprenderse como parte de un repertorio dinámico que los hablantes movilizan según las necesidades comunicativas y cognitivas del momento. Desde esta perspectiva, las prácticas bilingües no se limitan a la alternancia entre dos lenguas de manera estrictamente separada, sino que pueden incluir estrategias flexibles que permiten a los estudiantes utilizar todos sus recursos lingüísticos para aprender.

De manera complementaria, Baker y Wright (2017) señalan que las prácticas bilingües en contextos educativos están estrechamente vinculadas con las estrategias pedagógicas que promueven el desarrollo de competencias comunicativas en más de una lengua. Estas prácticas pueden incluir el uso de actividades de mediación lingüística, estrategias de apoyo visual, interacción colaborativa, así como la integración de recursos culturales y lingüísticos que favorezcan la comprensión y la participación de los estudiantes. En consecuencia, las prácticas bilingües se entienden como acciones pedagógicas intencionales que buscan facilitar el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de habilidades lingüísticas en contextos educativos donde coexisten varias lenguas.

En el caso de los ambientes de aprendizaje que involucran población neurodivergente, las prácticas bilingües adquieren una relevancia particular, ya que deben diseñarse considerando la diversidad de estilos de aprendizaje, necesidades cognitivas y formas de procesamiento de la información. Tal como señalan Tomlinson (2014) y Florian y Black-Hawkins (2011), los enfoques inclusivos en educación sugieren que las prácticas pedagógicas deben adaptarse para garantizar la participación efectiva de todos los estudiantes, lo que implica el uso de estrategias flexibles, multimodales y diferenciadas.

En este sentido, las prácticas bilingües pueden ser entendidas como un conjunto de acciones pedagógicas que articulan el uso de dos lenguas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de facilitar la comprensión, la interacción y la construcción de conocimiento. Estas prácticas no solo responden a objetivos lingüísticos, sino que también se vinculan con la creación y mejora de los ambientes de aprendizaje, especialmente cuando se busca promover contextos educativos más inclusivos que reconozcan la diversidad lingüística y cognitiva de los estudiantes.

Neurodivergencia y Discapacidad en los Ambientes de Aprendizaje Bilingües

El concepto de discapacidad constituye un elemento central dentro del marco teórico del presente estudio, especialmente en lo relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes bilingües. Comprender este concepto resulta fundamental para analizar cómo las condiciones individuales de los estudiantes interactúan con los contextos educativos y las prácticas pedagógicas. Desde una perspectiva contemporánea, la discapacidad no se entiende únicamente como una característica individual, sino como el resultado de la interacción entre las condiciones de la persona y las barreras presentes en el entorno. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define a las personas con discapacidad como aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. Esta definición, vinculada al modelo social de la discapacidad, desplaza el énfasis desde las limitaciones individuales hacia la necesidad de transformar los entornos y las prácticas para garantizar la inclusión y la participación.

En el campo educativo, este enfoque implica reconocer que las dificultades en el aprendizaje no se explican únicamente por características personales de los estudiantes, sino también por las condiciones pedagógicas, curriculares y sociales en las que se desarrollan los procesos educativos. Autores como Verdugo (2022) han destacado que las definiciones contemporáneas de discapacidad, particularmente en el ámbito de la discapacidad intelectual, han evolucionado hacia modelos centrados en los apoyos. Desde esta perspectiva, el énfasis no se coloca únicamente en identificar las limitaciones de las personas, sino en comprender qué tipos de apoyos, recursos y ajustes son necesarios para favorecer su participación, aprendizaje y

bienestar. Este enfoque incorpora dimensiones como la adaptación de la persona a los cambios, su salud, su nivel de participación social y el contexto en el que se desenvuelve, lo cual resulta especialmente relevante para el diseño de prácticas educativas inclusivas.

En relación con lo anterior, el concepto de neurodivergencia aporta una perspectiva complementaria que permite comprender la diversidad cognitiva desde un enfoque menos patologizante. Como en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes constituyen uno de los agentes principales, y en el presente estudio se aborda específicamente una población de estudiantes neurodivergentes. El término neurodiversidad, introducido por Judy Singer y posteriormente difundido por autores como Harvey Blume en la década de 1990, plantea que las diferencias neurológicas forman parte de la diversidad natural de la especie humana. En este sentido, Kapp (2020) señala que investigaciones recientes han contribuido a consolidar la aceptación de la neurodiversidad como una variación natural del funcionamiento cognitivo, en lugar de concebirla exclusivamente como una condición que deba ser corregida o “arreglada”. Esta perspectiva propone reconocer que existen múltiples formas de pensar, procesar información y aprender, lo cual implica replantear los enfoques tradicionales de la educación y de la salud mental.

Desde una perspectiva crítica, Cruz y Sandín (2022) analizan la relación entre neurodiversidad, discapacidad y el enfoque social, destacando que el concepto de neurodiversidad debe entenderse dentro de debates más amplios sobre inclusión, derechos y reconocimiento de la diversidad humana. Estos autores retoman las ideas iniciales de Singer y Blume para señalar que la neurodiversidad no debe interpretarse como una patología, sino como una expresión legítima de diversidad humana. No obstante, también subrayan que el concepto ha generado debates en el campo académico, en parte porque cuestiona los marcos tradicionales

desde los cuales se han interpretado históricamente las diferencias cognitivas. En muchos casos, la percepción de ambigüedad del término refleja más una resistencia a replantear dichos marcos que una debilidad conceptual del enfoque de la neurodiversidad.

En el ámbito educativo, el reconocimiento de la neurodivergencia implica reconsiderar las formas en que se diseñan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estudios como el de Clouder et al. (2021), desarrollado en el libro Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes, proponen una aproximación constructivista para comprender las experiencias educativas de estudiantes neurodivergentes. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como un proceso activo, situado y socialmente mediado, en el cual los estudiantes construyen conocimiento a partir de sus experiencias, interacciones y contextos de participación. Este enfoque resulta especialmente relevante para el análisis de ambientes de aprendizaje inclusivos, ya que permite comprender la educación desde la perspectiva de los propios estudiantes y reconocer la diversidad de trayectorias cognitivas y educativas.

En relación con los ambientes bilingües de aprendizaje, comprender la neurodivergencia adquiere una relevancia particular. Los estudiantes neurodivergentes pueden experimentar los procesos de aprendizaje de una lengua adicional de maneras diversas, lo cual requiere prácticas pedagógicas flexibles que reconozcan distintos estilos de aprendizaje, ritmos de procesamiento y formas de interacción con el lenguaje. En este sentido, el estudio realizado por Jiménez Rojas, Ortiz Castañeda y Quintero Polo (2024), titulado Perceptions of Neurodivergent Students within a Neurotypical Bilingual Environment, aporta elementos relevantes para comprender cómo los estudiantes neurodivergentes son percibidos dentro de entornos educativos que tradicionalmente han sido diseñados desde parámetros neurotípicos. Este tipo de investigaciones evidencia la importancia de repensar los ambientes bilingües y las prácticas pedagógicas para que respondan

de manera más adecuada a la diversidad cognitiva presente en las aulas.

En conjunto, los conceptos de discapacidad y neurodivergencia permiten ampliar la comprensión de la diversidad en los contextos educativos, particularmente en los ambientes bilingües de aprendizaje. Mientras que el modelo social de la discapacidad enfatiza la necesidad de transformar las barreras estructurales y pedagógicas, el enfoque de la neurodiversidad invita a reconocer la pluralidad de formas de pensar y aprender como parte inherente de la experiencia humana. En este marco, el desarrollo de prácticas bilingües inclusivas se convierte en un elemento fundamental para garantizar que los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera puedan responder de manera equitativa a las necesidades, capacidades y potencialidades de todos los estudiantes. OBJ

La discusión anterior presentada permite comprender que los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos bilingües no pueden analizarse únicamente desde una perspectiva lingüística, sino que requieren considerar también las dimensiones sociales, cognitivas e inclusivas que intervienen en los ambientes educativos. Los conceptos de bilingüismo y prácticas bilingües evidencian que el aprendizaje de una lengua adicional implica dinámicas complejas de uso del lenguaje, interacción y construcción de conocimiento que se desarrollan dentro de contextos pedagógicos específicos.

Asimismo, la incorporación de los conceptos de discapacidad y neurodivergencia amplía la comprensión de la diversidad presente en las aulas, al reconocer que los estudiantes presentan diferentes formas de aprendizaje, procesamiento de la información y participación en los entornos educativos. Desde el modelo social de la discapacidad y el enfoque de la neurodiversidad, se plantea la necesidad de desplazar la mirada centrada en las limitaciones individuales hacia la transformación de los contextos educativos y de las prácticas pedagógicas, con el fin de reducir

las barreras que pueden dificultar la participación y el aprendizaje.

En este sentido, las prácticas bilingües en ambientes de aprendizaje inclusivos adquieren un papel fundamental, ya que permiten diseñar estrategias pedagógicas flexibles que reconozcan la diversidad lingüística y cognitiva de los estudiantes. La articulación entre bilingüismo, inclusión y neurodivergencia sugiere que los ambientes educativos deben promover enfoques pedagógicos que favorezcan la participación de todos los estudiantes, adaptando las metodologías, los recursos y las formas de interacción para responder a sus necesidades y potencialidades.

De esta manera, el marco teórico sustenta la importancia de analizar las prácticas bilingües en relación con la discapacidad y la neurodivergencia, con el propósito de comprender cómo los docentes perciben y desarrollan estrategias pedagógicas dentro de ambientes educativos que buscan ser cada vez más inclusivos. Este enfoque permite situar la investigación dentro de un campo que reconoce la diversidad como un elemento constitutivo de los procesos educativos y que promueve la construcción de entornos de aprendizaje más equitativos y accesibles para todos los estudiantes.

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque metodológico

El presente estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, el cual resulta pertinente para comprender fenómenos sociales complejos a partir de las experiencias, percepciones y significados construidos por los participantes. Según Taherdoost (2022), la investigación cualitativa permite explorar realidades sociales a través de datos textuales provenientes de entrevistas, observaciones y relatos de experiencia, lo que facilita descubrir nuevas perspectivas sobre los fenómenos estudiados.

En el contexto de esta investigación, el enfoque cualitativo es adecuado porque el interés central se orienta a comprender las percepciones de los docentes de inglés frente a las prácticas bilingües con estudiantes neurodivergentes. Este tipo de información se relaciona con dimensiones subjetivas y contextuales que no pueden ser explicadas mediante mediciones numéricas, sino mediante la interpretación de experiencias, discursos y prácticas pedagógicas desarrolladas en los ambientes de aprendizaje. De esta manera, el enfoque cualitativo permite obtener una comprensión profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en contextos educativos diversos.

Tipo de investigación

El presente estudio se clasifica como exploratorio-descriptivo, ya que busca generar un primer acercamiento al análisis de las percepciones de los docentes sobre las prácticas de enseñanza bilingüe en contextos educativos inclusivos, particularmente con estudiantes neurodivergentes.

La investigación exploratoria se utiliza cuando el fenómeno de estudio ha sido poco investigado o cuando existe información limitada sobre el tema en un contexto específico. Según

Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), los estudios exploratorios se emplean cuando el objetivo es examinar un problema de investigación poco abordado o cuando se pretende obtener una perspectiva general que permita identificar variables, categorías o preguntas relevantes para investigaciones posteriores. En este sentido, el presente estudio tiene un carácter exploratorio debido a que la relación entre neurodivergencia y prácticas bilingües en la enseñanza del inglés ha sido escasamente estudiada en el contexto educativo colombiano.

Asimismo, la investigación presenta un componente descriptivo, ya que busca identificar y caracterizar las prácticas pedagógicas que los docentes implementan en ambientes bilingües inclusivos. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), los estudios descriptivos tienen como finalidad especificar las características, propiedades o perfiles de un fenómeno, grupo o situación determinada. En este caso, la investigación pretende describir las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, así como los desafíos y oportunidades que emergen al trabajar con estudiantes neurodivergentes en el aprendizaje del inglés.

En consecuencia, el carácter exploratorio-descriptivo del estudio permite, por una parte, abrir un campo de análisis sobre un tema poco estudiado, y por otra, describir las experiencias y percepciones docentes relacionadas con las prácticas bilingües inclusivas, contribuyendo a una mejor comprensión de este fenómeno educativo.

Instrumentos de recolección de información

Para la recolección de información se emplearon dos instrumentos principales: un cuestionario y una guía de observación.

El cuestionario (Anexo 1) se utilizó para recopilar información general sobre las concepciones y prácticas de los docentes del Colegio Liceo Bilingüe Rómulo Gallegos, con el propósito de identificar sus experiencias, conocimientos y estrategias frente a la enseñanza del

inglés en contextos inclusivos. Este instrumento permitió obtener una primera aproximación a las percepciones docentes sobre la neurodivergencia y las prácticas bilingües en el aula.

El segundo instrumento fue la guía de observación (Anexo 2), la cual permitió registrar observaciones, reflexiones y contextos de interacción dentro del ambiente de aprendizaje. A través de este instrumento se documentaron las dinámicas de clase, las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes y las adaptaciones realizadas para responder a las necesidades de los estudiantes neurodivergentes.

Fases de la investigación

El desarrollo metodológico del estudio se organizó en tres fases principales: exploratoria, descriptiva e interpretativa, las cuales permitieron avanzar desde la recolección inicial de percepciones docentes hasta la comprensión de las prácticas pedagógicas en ambientes bilingües inclusivos.

Fase exploratoria

La fase exploratoria corresponde al acercamiento inicial a la problemática educativa. En esta etapa se buscó identificar y contextualizar las experiencias de los docentes frente a los procesos de inclusión de estudiantes neurodivergentes en ambientes bilingües de aprendizaje. De acuerdo con Flick (2015), la fase exploratoria permite descubrir aspectos poco estudiados de un fenómeno y generar nuevas preguntas de investigación. En este estudio, dicha fase se desarrolló mediante la aplicación del cuestionario titulado "*Percepción docente en el ejercicio de prácticas bilingües a estudiantes de secundaria neurodivergente*s", dirigido a los docentes del Colegio Liceo Bilingüe Rómulo Gallegos.

El objetivo de esta fase fue recopilar información sobre la trayectoria profesional de los docentes, su experiencia en contextos bilingües y su conocimiento sobre la neurodiversidad en el

aula, permitiendo así obtener una primera visión de sus percepciones y prácticas pedagógicas.

Fase descriptiva

La segunda fase corresponde a la etapa descriptiva, en la cual se buscó identificar y documentar las prácticas bilingües implementadas por los docentes para atender las necesidades educativas de los estudiantes neurodivergentes. Según Flick (2015), la descripción cualitativa tiene como propósito hacer visible el mundo social mediante la interpretación de experiencias. En este estudio, esta fase se desarrolló mediante el uso de la guía de observación, el cual permitió registrar las observaciones realizadas durante las clases de inglés, las interacciones entre docentes y estudiantes, así como las adaptaciones pedagógicas implementadas en el aula. A través de este proceso se construyó un registro detallado de las dinámicas docentes, los recursos pedagógicos utilizados y los desafíos que surgen al integrar la inclusión dentro de los ambientes bilingües de aprendizaje.

Fase interpretativa

La tercera fase corresponde al proceso de interpretación de los datos obtenidos. En esta etapa se analizaron los hallazgos recolectados a través del cuestionario y la guia de observación con el fin de comprender las percepciones docentes y su relación con las prácticas bilingües inclusivas. Flick (2015) señala que la interpretación constituye el núcleo de la investigación cualitativa, ya que implica establecer un diálogo entre los datos empíricos y los referentes teóricos para generar una comprensión profunda del fenómeno estudiado.

En el presente estudio, esta fase se desarrolló mediante la elaboración de una matriz de análisis (Anexo 3), en la cual se articularon las categorías emergentes de los instrumentos con los referentes teóricos relacionados con bilingüismo, inclusión y neurodivergencia. Este proceso permitió comprender cómo los docentes construyen sus percepciones sobre las prácticas bilingües

inclusivas, así como las estrategias pedagógicas que surgen de sus experiencias en el aula.

Contexto y participantes

La población total del estudio está conformada por ocho docentes de secundaria que trabajan en el Colegio Liceo Bilingüe Rómulo Gallegos, una institución educativa privada que desarrolla procesos de enseñanza en ambientes bilingües de aprendizaje. Estos docentes han tenido experiencia directa en la enseñanza del inglés a estudiantes neurodivergentes dentro de sus aulas.

A partir de esta población se seleccionó una muestra de cuatro docentes, quienes contaban con experiencia directa tanto en prácticas bilingües como en la atención a estudiantes neurodivergentes. Esta selección permitió obtener información detallada sobre sus experiencias pedagógicas, estrategias de enseñanza y percepciones frente a la inclusión educativa.

Caracterización de los participantes

Entre los docentes participantes se encuentra la profesora Nicolle Fonseca[1], licenciada en Lenguas Extranjeras y docente de inglés en el Colegio Liceo Bilingüe Rómulo Gallegos desde hace aproximadamente cinco años. Tiene 27 años y cuenta con experiencia en secundaria, desde sexto hasta undécimo grado. Durante su trayectoria ha trabajado con estudiantes neurodivergentes con diagnósticos como Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), autismo, dislexia y discalculia. Desde su perspectiva pedagógica, la neurodivergencia no se concibe como una limitación, sino como una manifestación natural de las diversas formas de aprendizaje. Su enfoque se inspira en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, lo que la lleva a promover estrategias pedagógicas que reconozcan las habilidades

[1] Los participantes accedieron a través de un consentimiento a hacer uso de uso de sus nombres reales.

particulares de cada estudiante.

Otro de los participantes es el docente Jhonatan Montenegro, licenciado en Lenguas Modernas y docente de inglés en la misma institución desde hace seis años. Tiene 40 años y cuenta con más de dos décadas de experiencia en la enseñanza del inglés en primaria y secundaria. Considera el aula como un espacio de experimentación pedagógica en el que aplica diferentes métodos de enseñanza para responder a las necesidades de sus estudiantes. A partir de su experiencia, reconoce que no existe una única forma correcta de enseñar y considera que los estudiantes neurodivergentes poseen formas particulares y valiosas de aprender y expresarse.

También participa el docente Iván Ladino, quien ha trabajado como docente de inglés desde el año 2009 y se desempeña como profesor de inglés y español en el Colegio Liceo Bilingüe Rómulo Gallegos desde hace cinco años.

Finalmente, participa el profesor Carlos Alberto Garnica, docente de inglés en la institución desde hace seis años. Su enfoque pedagógico se basa en la inclusión y la personalización del aprendizaje, adaptando las estrategias a las necesidades específicas de los estudiantes. Durante su experiencia docente ha trabajado con estudiantes con autismo, dislexia y TDAH.

El docente relata, por ejemplo, el caso de un estudiante con diagnóstico dentro del espectro autista que presentaba un excelente rendimiento académico. Aunque el estudiante tenía dificultades para comunicarse verbalmente, comprendía plenamente los contenidos y lograba demostrar su aprendizaje mediante evaluaciones escritas. Asimismo, menciona experiencias con estudiantes con dislexia, para quienes refuerza las habilidades auditivas y orales mediante el uso de canciones y materiales visuales con letra ampliada.

En el caso de estudiantes con TDAH, el docente ha adaptado sus estrategias pedagógicas mediante la implementación de actividades cortas y dinámicas que favorezcan la concentración, así como el trabajo individualizado para fortalecer la confianza de los estudiantes. Por otra parte, para aquellos estudiantes que presentan altas capacidades, promueve el desarrollo de proyectos que permitan potenciar sus habilidades.

Método de recolección de datos

La recolección de datos se realizó con el cuestionario (Anexo 4) a través de una herramienta digital (Google Forms) en vista de que represento una alternativa eficiente y flexible. Por otro lado, Google Forms permitió una organización clara y estructurada del cuestionario. El cuestionario fue aplicado a la totalidad de los participantes. El investigador envío el cuestionario a través de WhatsApp a cada uno de los docentes con la flexibilidad de completarlo cuando su tiempo estuviera disponible. Algunos de los docentes decidieron responder al cuestionario después de terminar su jornada laboral, otros prefirieron hacerlo desde la comodidad de su casa en horas de la noche. Manifestaron haberse demorado poco tiempo; sin embargo, aseguraron que fue un tanto tedioso, por el número de preguntas.

La recolección de datos en la guía de observación (Anexo 5) se realizó en tres días de la semana, donde se observaron dos clases en un mismo día y las otras dos observaciones en días diferentes, estas se realizaron en horario de clases puntuales acordadas con el docente para tener claridad de la hora que se empezaba la clase y poder estar antes y así evidenciar el planteamiento, el desarrollo y el cierre de la clase.

Para la recolección de los datos de la matriz de análisis (Anexo 6) La matriz de análisis se estructura para reconocer retos y oportunidades que enfrentan los docentes al aplicar estrategias de enseñanza inclusivas en secundaria, en entornos bilingües, con presencia de estudiantes

neurodivergentes. El objetivo fue establecer un diálogo entre las categorías observadas y la teoría pedagógica pertinente, para derivar una determinación final (desafío u oportunidad) por variable analizada. En el corpus de campo, estas variables aparecen desglosadas en: organización del aula, participación, adaptaciones para neurodivergentes, uso de recursos, evaluación, y presencia de dinámicas grupales que influyen en la inclusión.

Descripción de la recolección de datos

En la Institución Bilingüe Rómulo Gallegos, ubicada en la ciudad de Bogotá, localidad de Puente Aranda, se observó una población estudiantil diversa, integrada por jóvenes con edades entre 10 y 15 años, con variaciones en estilos de aprendizaje, niveles de desempeño y grados de participación. Esta institución ha promovido un enfoque de formación integral centrado en el desarrollo académico, social y humanista, con el fortalecimiento de entornos bilingües.

La primera observación fue realizada el 9 de marzo de 2026, cubriendo las sesiones de 09:00–09:45 en donde la docente titular de Ingles Gramatical, llego al aula a las 09:03 minutos, mientras los estudiantes se encontraban hablando entre ellos y realizando otro tipo de actividades tales como viendo el celular, cuando se vio el ingreso de la misma y el saludo, todos hicieron una pausa, se colocaron en pie y saludaron, volvieron a tomar asiento y esperaron las indicaciones de la docente sobre cómo iba a ser desarrollada la sesión. La docente aclaró cómo se iban a realizar las presentaciones y en qué orden debían ubicarse dentro del salón. Así mismo, manifestó que iban a ser evaluados por otros estudiantes de grado noveno, décimo y once que tenían un buen nivel de inglés.

La docente permitió que los estudiantes se organizaran colocando las sillas alrededor del salón para realizar las presentaciones, esto causo bastante ruido, lo cual llevo a la docente a levantar el tono de voz y solicitar hacerlo con cuidado y sin tanto ruido. Ella empezó llamando a

los estudiantes que iban presentando mientras la docente prestaba atención y tomaba apuntes de los errores de pronunciación u otros errores que les podían bajar la calificación, así como también realizo una serie de preguntas para todos los participantes de la presentación. Dentro de la misma clase, se evidenció que un grupo no realizó la asignación dada por la docente, dentro del cual se encontraba un estudiante con neurodivergencia, quien manifestaba en la clase que no se había puesto de acuerdo con el grupo a tiempo para realizar la actividad por ende solo observaba desde su puesto. Al finalizar todas las presentaciones los estudiantes de grado noveno, decimo y undécimo le entregaron a la docente su respectivo documento el cual contenía la calificación asignada, la docente procedió a organizar a los estudiantes mientras unos terminan de cambiarse y colocarse el uniforme correspondiente, así como organizando las sillas en el salón.

La segunda observación fue realizada el 9 de marzo de 2026, cubriendo las sesiones de 11:15–12:00 del mediodía. Dicha clase fue de competencias ciudadanas en inglés, en donde el docente titular ingresó al salón de clase y saludó a los estudiantes. Solicitó orden, puesto que los mismos estaban hablando entre ellos y no permitían que el docente procediera con la agenda del día. Colocó en el tablero cómo iba a desarrollarse la clase, mientras proyectaba una presentación en diapositivas en el televisor, en la cual se mencionaba el vocabulario que se trabajaría.

Un estudiante que era neurodivergente se acercó a preguntar si el docente quería saber algo que le había pasado, a lo cual el docente manifestó que, después de que terminara de explicar, le solicitó que tomara asiento. Algunos estudiantes seguían hablando mientras el docente explicaba. Al pasar cada diapositiva, el docente daba tiempo para tomar apuntes en el cuaderno. El docente no abordó al estudiante con neurodivergencia que se había manifestado al inicio de la clase y solo revisó que hubiera tomado apuntes de lo visto, colocando firma en los cuadernos, solicito organizar los pupitres y procedió a salir del salón.

La tercera observación fue realizada el 10 de marzo de 2026, cubriendo las sesiones de 11:30–12:15, en donde la docente titular de Gestión empresarial en inglés, la cual llegó a las 10:35 minutos. El docente realizó el saludo formal, en el cual solicitó a los estudiantes que tomaran orden y guardaran silencio, indicando que ya no era tiempo de estar consumiendo alimentos, con el fin de iniciar con el tema propuesto para la clase. El profesor proyectó diapositivas en el televisor y empezó a explicar la temática a trabajar: motivaciones de compra y tipologías de clientes. Mencionó la importancia del tema y lo que se iba a tener en cuenta para iniciar la actividad. Asimismo, compartió con los estudiantes las diapositivas enviadas por WhatsApp para que realizaran la actividad y contaran con la información completa, algunas estudiantes, por turnos, se acercaban a manifestar dudas que tenían referentes a la actividad. Al finalizar la hora de la clase, manifestó que continuarían en la próxima sesión para que no quedaran dudas y así poder terminar la actividad durante la clase, Finalmente, se despidió y salió del salón de clase.

La cuarta observación fue realizada el 11 de marzo de 2026, cubriendo las sesiones de 08:15–09:00, la cual corresponde a inglés gramatical a grado séptimo. Los estudiantes se encontraban en desorden, hablando entre ellos, utilizando celulares y algunos escribiendo en sus cuadernos. La docente ingresó al salón de clase y realizó el saludo inicial, manifestando cómo se sentían en la mañana y enfatizando cómo se iba a desarrollar la clase.

Colocó en el tablero los datos que iban a necesitar para ingresar correctamente a la plataforma Richmond, donde iban a realizar el test durante los 45 minutos de clase. La docente manifestó que los usuarios y contraseñas ya estaban asignados a cada estudiante. Asimismo, explicó cómo se iba a realizar el test, enfocado en Writing y Reading skills.

Posteriormente, dio instrucciones y normativas para poder desarrollarlo mediante el uso del celular, indicando que necesitaba completo orden y silencio para responder con calma y tomarse el tiempo necesario, puesto que no tenía un límite de presentación. Cuatro estudiantes se acercaron a mencionar que no contaban con dispositivo para realizarlo, a lo cual la docente respondió que debían esperar a que un compañero terminara para poder realizar el examen de ellos. Dos estudiantes se acercaron a manifestar que se les trabó durante la presentación del mismo; la docente supervisaba el salón desde su asiento en el aula de clase. Cuando terminó la hora de clase, mencionó a todos el agradecimiento por la participación y salió del salón de clase.

El instrumento de recolección comprende guía de observación (observación) que documenta de manera sistemática dos sesiones en la Institución Bilingüe Rómulo Gallegos. En los registros de los instrumentos se describen: los espacios físicos (aula, mobiliario, seguridad), ambientación (carteles, objetos culturales), elementos multimedia (televisor, computador, mouse, teclado) y los registros objetivos de sucesos (docente, contexto, población del aula).

ANÁLISIS DE DATOS

El presente estudio utilizó un método de análisis temático. De acuerdo con Braun, V; Clark, V; and weate, P. (2016) el análisis temático es un método para analizar información cualitativa que implica buscar ideas recurrentes (denominadas temas) dentro de un conjunto de datos. Desde una perspectiva interpretativa, en el análisis temático se entiende que la realidad social se construye desde las interpretaciones y significados que las personas atribuyen a sus experiencias. De esta manera, el interés de esta investigación no se centra solamente describir las respuestas que se obtengan, sino en explorar patrones de significado que se dan en los discursos de los docentes con relación a las prácticas bilingües, la neurodivergencia y la inclusión.

Así, este enfoque resulta apropiado dado que el objetivo central de la investigación es analizar la percepción docente sobre las prácticas bilingües en ambientes bilingües de aprendizaje de estudiantes neurodivergentes de secundaria, ya que permite explorar de manera profunda las experiencias pedagógicas y las interpretaciones de que los docentes construyen a partir de su práctica educativa.

Para realizar este análisis se emplearon las siguientes fases, que de acuerdo a Braun, V; Clark, V; and weate, P. (2016) son: la inmersión de datos, la generación de códigos iniciales, la búsqueda de temas y su denominación y la producción del reporte.

De esta manera, la primera fase, es decir, la inmersión de los datos, se trató de realizar la lectura detallada y repetida de las respuestas obtenidas en el cuestionario y en la guía de observación con el fin de familiarizarse con la información.

Luego, en la segunda fase: se utilizó la matriz de análisis para reconocer los retos y las oportunidades que enfrentan los docentes al aplicar estrategias de enseñanza inclusivas y poniendo estas en diálogo con teorías pedagógicas dirigidas a estudiantes neurodivergentes de

secundaria en entornos de aprendizaje bilingües, relacionando los otros dos instrumentos y el fundamento teórico necesario para explicarlos.

La tercera fase inició determinando como código las oportunidades y desafíos identificados, para asegurar la coherencia interna y una discusión teórica con las evidencias presentadas en los instrumentos.

Dentro de las prácticas pedagógicas observadas en ambientes bilingües con estudiantes neurodivergentes del Colegio Liceo Bilingüe Rómulo Gallegos la primera oportunidad encontrada fue **el aprendizaje contextualizado**. Todo basado en la información recolectada en el cuestionario docente, la observación de aula y la matriz de análisis, se evidencia que, aunque no siempre es una estrategia sistemática, su implementación genera condiciones favorables para el aprendizaje significativo del inglés.

En primer lugar, desde el cuestionario aplicado a los docentes, se identifica una tendencia hacia la necesidad de conectar el aprendizaje con experiencias reales. Por ejemplo, en la pregunta "¿Qué entiende por metodología pedagógica bilingüe? uno de los docentes respondió "La integración de dos formas de contexto comunicativo", en donde hace referencia al contexto como una de las herramientas que pueden ser utilizadas en la enseñanza bilingüe.

Así mismo en la observación del aula se evidenció que al relacionar los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes y usar ejemplos cercanos a su realidad los docentes reconocen y aceptan la importancia del contexto como mediador del aprendizaje. Esta percepción evidencia una comprensión implícita de que el lenguaje no se adquiere de forma aislada, sino en interacción con significados relevantes.

En ese mismo sentido, reconocer las individualidades y las necesidades contextuales puede transformar las prácticas de los actores del proceso educativo en cualquier comunidad

(Rodríguez et al., 2024). Más aún teniendo como población estudiantes neurodivergentes, con quienes el aprendizaje contextualizado permite que los estudiantes no dependan únicamente de su nivel lingüístico, sino que puedan inferir significados a partir del entorno, reduciendo la carga cognitiva y facilitando la comprensión. Por lo tanto, el uso de contextos cercanos no solo es una estrategia didáctica, sino una condición necesaria para la adquisición del lenguaje.

De la misma manera, la observación de aula confirma esta oportunidad en la práctica. Tal como se evidencia en la matriz de análisis, una docente implementa una estrategia donde utiliza los continentes como contexto para enseñar "*the five senses*", vinculando el contenido lingüístico con una experiencia significativa. Este tipo de práctica evidencia un intento por situar el aprendizaje en un marco comprensible y relevante, lo cual favorece la participación de los estudiantes, incluyendo aquellos con neurodivergencia, quienes suelen beneficiarse de apoyos visuales, concretos y contextualizados.

Sin embargo, desde una perspectiva crítica, esta oportunidad no se encuentra completamente sistematizada. Aunque existen esfuerzos individuales por contextualizar el aprendizaje, estos no responden a una política pedagógica institucional ni a una formación docente estructurada. En este sentido, el aprendizaje contextualizado aparece más como una práctica aislada que como un enfoque pedagógico consolidado.

Además, relacionar esta oportunidad con la neurodivergencia, se hace evidente que el aprendizaje contextualizado no solo favorece la adquisición del idioma, sino también la inclusión. Desde el enfoque contemporáneo de la neurodiversidad, autores como Steven K. Kapp (2020) sostienen que las diferencias cognitivas requieren entornos de aprendizaje flexibles y significativos. De esta manera, el uso de contextos reales permite múltiples formas de acceso al conocimiento, facilitando la comprensión para estudiantes con diferentes estilos cognitivos.

En conclusión, el aprendizaje contextualizado representa una oportunidad pedagógica clave que emerge tanto de la práctica docente como de la reflexión teórica. No obstante, su potencial transformador depende de su sistematización dentro del currículo y de la formación docente en estrategias que integren contexto, lenguaje e inclusión. De no ser así, esta oportunidad corre el riesgo de permanecer como una práctica aislada que, aunque valiosa, no logra impactar de manera estructural los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes bilingües.

El primer desafío que se identificó fue la e**xclusión grupal**; con base en el cuestionario, a los docentes se les realizó la siguiente pregunta: *¿Qué estrategias metodológicas utiliza más en la enseñanza bilingüe con estudiantes neurodivergentes? A lo cual respondieron de manera diversa estos docente 1:Apoyo visual y material gráfico*; docente *2: Adaptaciones individuales, Docente 3: Trabajo colaborativo, docente 4: Apoyo visual y material* gráfico. *Sin embargo, dentro de la guía de observación, durante el ejercicio se evidenció que en una clase un grupo no realizó la asignación dada por la* docente, *del cual era parte un estudiante con neurodivergencia de grado octavo, quien manifestaba a la clase que no se había puesto de acuerdo con el grupo a tiempo para realizar la actividad. Desde la perspectiva de la educación latinoamericanista, la interacción social y contextual es un elemento fundamental en el desarrollo cognitivo.*

Boaventura de Sousa Santos (2021) plantea que las dinámicas sociales contemporáneas producen formas sistemáticas de exclusión grupal, en las cuales ciertos saberes y sujetos son marginados, lo que exige una defensa activa de la inclusión y el reconocimiento de la diversidad como base para la justicia social, lo que implica que el aprendizaje se construye inicialmente a través de la interacción con otros. En este sentido, la exclusión de un estudiante neurodivergente en actividades grupales representa una barrera significativa, ya que limita su acceso a procesos *de*

mediación social necesarios para la construcción del conocimiento. En el contexto de ambientes bilingües, esta situación se agrava, dado que el lenguaje no solo es objeto de aprendizaje, sino también herramienta de interacción. Por tanto, cuando el estudiante no participa activamente en dinámicas colaborativas, se ve restringido tanto en el desarrollo lingüístico como en el cognitivo.

En el segundo desafío se estableció la Evaluación homogénea. Con base en el cuestionario, los cuatro docentes respondieron a la pregunta: "¿Qué entiende por inclusión en el ámbito educativo?", A lo cual tres de ellos respondieron con base en opción múltiple: Ajustes razonables para cada estudiante según necesidad y otro respondió: Integración en el aula sin diferenciación.

Junto a la guía de observación, se obtuvo que, al realizar el ejercicio, se evidenció que el test no discriminó ni aplicó otro tipo de examen diferencial a estudiantes neurodivergentes. Entendiendo que la evaluación homogénea constituye una de las principales barreras en contextos educativos inclusivos, especialmente para estudiantes neurodivergentes. En el registro de observación, se evidencia la aplicación de una prueba estandarizada que no contempla adaptaciones ni ajustes razonables, lo cual limita las posibilidades de demostrar el aprendizaje de manera equitativa.

En este sentido, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje propuesto por CAST (2018) sostiene que “there is no one-size-fits-all approach to learning”, lo que implica que los procesos de enseñanza y evaluación deben diseñarse considerando la variabilidad de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la implementación de evaluaciones únicas y rígidas desconoce las diferencias en los estilos cognitivos, los ritmos de aprendizaje y las formas de expresión del conocimiento, particularmente en estudiantes neurodivergentes. Por tanto, la ausencia de evaluación diferenciada no solo genera inequidad educativa, sino que también se

configura como un desafío estructural que limita la inclusión en ambientes bilingües.

El tercer desafío identificado fue la atención a la neurodivergencia en las escuelas bilingües colombianas de hoy. Abordar la neurodiversidad plantea un desafío pedagógico que está lejos de su posición marginal, ya que las herramientas exponen una gran brecha entre la valoración discursiva de la diversidad y la acción de adaptaciones metodológicas y evaluativas. Por consiguiente, encontramos que los encuestados mencionaron neurodivergencias como el TEA, el TDAH, la dislexia y la discapacidad intelectual leve, pero expresaron sentirse faltos de preparación y con un apoyo institucional mínimo, por falta de conocer redes de apoyo especializadas. Como resultado, no es necesariamente la falta de sensibilidad del docente lo que se debe culpar, sino más bien que las condiciones formativas, institucionales y normativas para poder responder a la demanda de calidad educativa a la diversidad de los estudiantes.

Primero, la atención educativa a los estudiantes neurodivergentes debe cambiar de una lógica de integración formal a una lógica de inclusión pedagógica auténtica, porque la escuela no puede convertirse en una admisión reductiva de un estudiante en el aula sin que la escuela cambie sus métodos, tiempos, evaluaciones y recursos. Esa tesis también es validada por la evidencia del cuestionario, que refleja declaraciones frecuentes de "ajustes razonables", "apoyo visual", "trabajo colaborativo", "adaptación curricular bilingüe según necesidades" y muchos otros, con opiniones sobre la falta de tiempo para elaborar actividades y evaluaciones personales en términos de problemas de preparación docente. Desde la teoría de la inclusión, la UNESCO ha sostenido que la barrera no proviene de los estudiantes sino del sistema que no se adapta suficientemente a la diversidad. Así que el desafío de la neurodiversidad no es solo clínico-médico o individual, sino educativo, institucional y ético.

Pero la evidencia observacional sugiere que la teoría inclusiva no se ha hecho completamente evidente en la práctica en el aula. La guía de observación lo deja claro: "el docente no aplica ninguna metodología diferente a los estudiantes neurodivergentes", "el examen sigue siendo el mismo para todos los estudiantes", y que la única medida diferenciada fue otorgar más tiempo. Este hallazgo es importante porque sugiere una inclusión de baja intensidad: se preserva la misma prueba, la misma evaluación y estructura, con poca variación en la duración de la respuesta. En términos educativos: esto se traduce en una atención incompleta, porque la equidad no se logra simplemente aumentando la duración de una prueba en sí misma, sino diversificando cómo se mediatiza el acceso, la participación y la demostración del conocimiento.

Con respecto a la visión de Ortiz Flórez et al. (2026), la relación pedagógica con estudiantes neurodiversos abarca flexibilidad, comprensión de las necesidades individuales y colaboración con la familia y actores de apoyo adicionales. Este concepto se reitera en los textos: Aunque algunos docentes del Liceo Bilingüe Rómulo Gallegos reconocen que trabajar con estudiantes neurodivergentes se fortalece con recursos visuales, actividades experienciales y colaboración, la falta de formación dedicada hace que el enfoque sea menos efectivo. Por lo tanto, esta brecha teoría-práctica no es una cuestión de ningún tipo de 'enseñanza versus aprendizaje' o 'enseñanza en teoría y enseñanza en práctica'; es una falla de mediación pedagógica que influye directamente en la práctica con respecto a la participación y el rendimiento.

Como resultado, el análisis normativo refuerza el argumento de que centrar la atención en la neurodiversidad es un derecho, no un compromiso del docente. En Colombia, la Ley 2216 de 2022 define que la atención hacia estudiantes con ciertos trastornos del aprendizaje no debe ser "individualizada; ni exclusivos", sino que deben estar orientados hacia su integración y

permanencia en el aula regular a través de herramientas y estrategias que promuevan su desempeño académico y social. Como resultado, la misma ley exige cambios en métodos, tecnología e infraestructura, y fomenta la formación para docentes y la inclusión en el PEI. Con las observaciones de campo que se realizaron, se observa una falta de disposiciones institucionales fuertes y definidas, la responsabilidad recae en gran medida en el docente y lleva a que la reacción sea más o menos desarticulada.

En ese sentido, estudios de Ortiz Flórez et al. también demuestran que los estudiantes con identidades neurodiversas obligan a una reconsideración profunda tanto de la relación pedagógica como de la práctica en la realidad con un enfoque en la educación básica. Este resultado también resuena con lo que se encontró en los anexos: la inclusión no significa solo "participación activa y equitativa", sino que una gran parte de los docentes del Liceo Bilingüe Rómulo Gallegos también admiten dificultades para alcanzarla. Los resultados ofrecen una conclusión metodológicamente robusta: hay suficiente contexto legal y teórico, pero las condiciones institucionales y las competencias didácticas faltan en cierta medida para que sea significativo.

Las TIC parecerían ser una oportunidad pedagógica, pero solo si se hacen con una perspectiva inclusiva. La observación de las prácticas docentes proporciona evidencia evidente en el uso de la televisión, computadora, diapositivas y documentación gráfica que destaca una base tecnológica por parte de los docentes. Al mismo tiempo, la existencia del recurso no asegura que las personas puedan acceder al aprendizaje por sí mismas; solo tiene valor en la medida en que el recurso sirve para apoyar la comprensión multimodal, la diferenciación y el seguimiento individualizado. En la entrevista que se utilizó como instrumento, varios docentes indicaron el uso de apoyo visual y material gráfico, trabajo individual adaptado y trabajo cooperativo, indicando una aceptación de que las mediaciones necesitan ser más flexibles. Sin embargo,

mientras la evaluación siga siendo uniforme y la tecnología funcione más como un soporte expositivo que como personalización, esta apertura es limitada.

La UNESCO sigue enfatizando que la inclusión educativa requiere eliminar obstáculos en el currículo, la pedagogía, los materiales y la evaluación. En este sentido, las TIC no se perciben como un complemento decorativo, sino como una herramienta que puede ofrecer variedad de representación, interacción y expresión. Es aún más crucial en el contexto bilingüe, ya que el estudiante neurodivergente debe navegar un segundo idioma, así como demandas cognitivas y comunicativas más complejas. La lucha por atender la neurodiversidad no puede desvincularse del uso pedagógico de la tecnología: ambos van de la mano para crear espacios de aprendizaje accesibles, comprensibles y humanos. Dentro de este marco, la importancia de nuestro estudio radica en mostrar que existe una necesidad específica de formación docente y cambio institucional.

Los resultados del cuestionario muestran que los docentes consideran la inclusión como un buen principio; por otro lado, creen que el sistema educativo y las regulaciones nacionales en respuesta a la neurodivergencia son insuficientes. Mientras tanto, la observación en el aula indica que la inclusión a menudo se limita a acciones compensatorias de bajo nivel, como dar más tiempo o pedir más instrucciones, sin reformular el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este par sirve como recordatorio de una advertencia de la literatura reciente: un enfoque en la neurodiversidad debe ser una acción que tome estrategias colaborativas, formación dedicada y un enfoque amplio hacia la escuela, la familia y los sistemas de apoyo.

Éticamente, este hallazgo es importante, ya que la falta de cambios puede resultar en una exclusión silenciosa. No se trata de negarse a reconocer la necesidad de enseñar a través de culturas en diferentes situaciones, sino de reconocer que ningún nivel de educación es bueno a

menos que asegure que todos los estudiantes puedan ser educados, aprender y ser tratados con respeto. No debemos ver la neurodiversidad como un obstáculo a superar, sino como un rasgo humano universal que requiere pedagogías más receptivas, flexibles y justas. Finalmente, el examen de los instrumentos mediante el uso de la matriz de investigación revela que la cuestión central de responder a la neurodiversidad en la educación bilingüe es redefinir la práctica de las escuelas, no solo en cuestiones de inclusión. La evidencia acumulada indica docentes dedicados, pero con preparación variable; aulas con recursos, con usos pedagógicos limitados; e instituciones, docentes, pero no lo suficientemente adaptadas para la práctica en la vida real con un ambiente inclusivo.

El cuarto reto identificado en la investigación fue la formación docente, evidenciado claramente en los instrumentos aplicados. En el cuestionario, los docentes manifestaron explícitamente la necesidad de capacitación continua; por ejemplo, ante la pregunta *"¿Qué recomendaría a otros docentes que inician en este campo?"*, varios participantes coincidieron en que es fundamental "*capacitarse continuamente*" para poder atender adecuadamente a estudiantes neurodivergentes. Esto indica que los mismos docentes reconocen limitaciones en su preparación actual, lo cual refleja una necesidad formativa no resuelta en el contexto educativo.

Esta percepción se ve reflejada en la práctica pedagógica observada. En el Registro #1 del formato de observación, se evidenció que "*un grupo no realizó la asignación dada por la docente dentro del cual se encontraba un estudiante con neurodivergencia quien manifestaba "no haberse puesto de acuerdo con el grupo a tiempo*". Situación que no solo evidencia dificultades en el trabajo colaborativo, sino también la ausencia de estrategias diferenciadas por parte del docente para acompañar al estudiante en su proceso. Aunque se implementaron actividades participativas, no se observaron adaptaciones específicas que garantizaran la inclusión efectiva

del estudiante neurodivergente.

De igual manera, en el Registro #2, se observó que el docente tuvo dificultades para gestionar el grupo, ya que "*los estudiantes estaban hablando entre ellos y no permitían que el docente procediera con la agenda del día*". Este tipo de situaciones pone en evidencia que la atención a la diversidad, especialmente en contextos bilingües, requiere competencias pedagógicas más especializadas que permitan no solo mantener el orden, sino también atender las diferentes necesidades de aprendizaje presentes en el aula.

Al poner estos hallazgos en relación con la teoría, se encuentra coherencia con lo planteado por Jiménez Rojas et al. (2024), quienes señalan que, aunque existen avances en políticas inclusivas, estas se ven limitadas por "*la falta de formación adecuada*" de los docentes, lo cual dificulta la implementación de prácticas realmente inclusivas. En este sentido, los datos del cuestionario y la observación confirman que la inclusión educativa no depende únicamente de la intención institucional, sino de la preparación efectiva del docente.

Asimismo, Armstrong (2017) plantea que los docentes deben implementar estrategias como la instrucción diferenciada y ambientes flexibles para responder a la diversidad cognitiva; sin embargo, en los registros analizados no se evidencian de manera clara estas prácticas, lo que refuerza la idea de una brecha entre la teoría y la práctica.

Finalmente, Díaz Muñoz (2026) sostiene que los contextos educativos actuales exigen una constante actualización docente para responder a los cambios y desafíos del aprendizaje contemporáneo. Esto se relaciona directamente con lo expresado por los docentes en el cuestionario y con las situaciones observadas en el aula, donde se evidencia que la falta de formación impacta directamente en la calidad de las prácticas pedagógicas.

En conclusión, el análisis de los instrumentos permite afirmar que la formación y actualización docente constituye un desafío central en la implementación de prácticas bilingües inclusivas. Las evidencias empíricas muestran que, aunque los docentes reconocen la importancia de capacitarse, aún existen vacíos en la aplicación de estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes neurodivergentes, lo que hace indispensable fortalecer procesos de desarrollo profesional continuo orientados a la educación inclusiva.

CONCLUSIONES

Al tener en cuenta el objetivo de identificar los conocimientos de los docentes de inglés de secundaria sobre la neurodiversidad y sus implicaciones en el aprendizaje de una segunda lengua, se encontró que los docentes manejan conceptualmente de manera general la neurodiversidad, identificando algunas de las maneras cómo se manifiestan, por ejemplo, el TDAH, el autismo o la dislexia. Sin embargo, dicho conocimiento podría darse más de manera intuitiva que formativa, lo que limita la aplicación en el aula. Con relación al objetivo de describir las estrategias pedagógicas y metodologías que los docentes utilizan o adaptan para responder a las necesidades de los estudiantes neurodivergentes de secundaria en el proceso de aprendizaje de inglés, se evidenció que los docentes utilizan estrategias como apoyos visuales, actividades dinámicas, trabajo colaborativo, y la contextualización de los conceptos, lo cual apoya el aprendizaje significativo. No obstante, dichas estrategias no podrían responder a un enfoque pedagógico pensado en la inclusión, por lo que se reduce el alcance a la población neurodivergente.

En el mismo sentido, con relación al objetivo de determinar los desafíos y oportunidades que los docentes encuentran en la implementación de sus prácticas docentes inclusivas para estudiantes neurodivergentes en secundaria, en ambientes de aprendizaje bilingües, se identificaron varios desafíos importantes, como la evaluación homogénea, la exclusión de algunos estudiantes en trabajos grupales, la limitacion en la atención a las necesidades individuales de los estudiantes, así como la falta de formación formal de los docentes.

Frente a la percepción docente sobre las prácticas bilingües aplicadas a estudiantes neurodivergentes de secundaria en ambientes bilingües de aprendizaje, su análisis es complejo esto debido a lo identificado y expuesto por la muestra. En primer lugar, los docentes

manifestaron sus expectativas iniciales sobre el ejercicio pedagógico bilingüe con estudiantes neurodivergentes al exponer, dos de ellos que sus expectativas eran moderadas, uno manifestó que fueron altas y por último otro respondió muy altas, evidenciando con esto que la muestra presenta variabilidad de perspectiva en su praxis docente con esta población en espacios bilingües de aprendizaje, aun así, mantienen sus expectativas en un panorama alejado de aquellas respuestas como bajas o muy bajas. Sin embargo, al analizar la variable en la práctica, esas expectativas se han: cumplido, solo un docente manifestó que se ha cumplido totalmente, otros dos respondieron que se cumplieron en parte y otro que se ha transformado parcialmente, entonces la perspectiva docente frente a lo que respecta al cumplimiento de esta, presenta una variación con un solo caso de cumplimiento total.

En segundo lugar, la perspectiva docente se ve influenciada por las normativas nacionales del sistema educativo, que responden a la neurodivergencia, de cara a esto todos los docentes de la muestra consideran que el sistema educativo y las normativas nacionales no responden adecuadamente a lo requerido en los contextos bilingües de aprendizaje. En tercer lugar, otro factor que influye en la perspectiva docente es como las instituciones han implementado acompañamiento y brindado herramientas que faciliten la praxis docente con la población neurodivergente, manifestando la mayoría de la muestra que si presentan apoyo de manera ocasional por parte de la institución. Todo lo anterior influye como el docente crea o construye una perspectiva de su labor en ambientes bilingües de aprendizaje con esta población, dejando entre ver falencias estructurales del sistema educativo y dificultades por parte de las instituciones en apoyo al ejercicio.

Un aspecto metodológico que debe mencionarse es la posible influencia del contexto institucional en los resultados. Al tratarse de un colegio privado con ciertas condiciones

organizativas, recursos y expectativas académicas específicas, las percepciones docentes pueden estar moduladas por normas internas, cultura escolar y exigencias de rendimiento. Esto implica que las barreras o facilitadores identificados no solo reflejan la formación o disposición individual de los docentes, sino también la estructura de oportunidades y restricciones que ofrece la institución. Por ello, el estudio aporta evidencia útil sobre un caso concreto, pero no permite inferir que los mismos patrones se reproduzcan en otros escenarios donde la política institucional, el tamaño de los grupos, la disponibilidad de apoyos y el perfil del estudiantado sean distintos. Reconocer este límite es esencial para mantener la rigurosidad académica y evitar interpretaciones excesivamente amplias.

En términos académicos, este estudio abre la puerta a investigaciones que dialoguen con los campos de la educación bilingüe, la pedagogía inclusiva y los estudios sobre neurodiversidad desde una perspectiva interdisciplinaria. Una línea prometedora consiste en analizar cómo se articulan las políticas lingüísticas con las políticas de inclusión, particularmente en contextos donde la enseñanza del inglés mantiene exigencias estandarizadas que no siempre reconocen la diversidad cognitiva del estudiantado. Este cruce permitiría examinar si la institucionalidad educativa favorece realmente una pedagogía flexible o si, por el contrario, reproduce lógicas homogeneizadoras que pueden excluir a quienes aprenden de formas distintas. La literatura internacional reciente ha insistido en que inclusión y calidad educativa no pueden tratarse como objetivos separados, sino como componentes inseparables de un mismo derecho.

Referencias:

Armstrong, Thomas. (2017) Multiple Intelligences in the Classroom (2nd edition), de Thomas Armstrong Publicado originalmente en inglés, en 2000, por ASCD, Alexandria,Virginia, EE. UU.

Baker, C., & Wright, W. E. (2017). Foundations of bilingual education and bilingualism (6th ed.). Multilingual Matters.

Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise (pp. 191-205). London: Routledge.

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. http://udlguidelines.cast.org

Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Rojo, P., & Isaac, U. A. (2021). Neurodiversity in higher education: Positive responses to specific learning differences. Routledge.

Cruz, M., & Sandín, M. P. (2022). Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social: Una reflexión teórica y crítica. Editorial Síntesis.

Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters.

Díaz Muñoz, M. R. (2026). Diseño estratégico en la planificación del aprendizaje experiencial a través del design thinking. Cuaderno 297 | Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 41–53.

Educación inclusiva: una visión más participativa para niños y niñas. (2021). Colombia Aprende. https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/educacion-inclusiva-una-vision-mas-participativa-para-ninos-y-ninas

Flick, U. (2015). El diseño de Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata. ISBN: 978-84-7112-807-2

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan.

Garey, J. (2023, noviembre 13). ¿Cómo pueden las escuelas apoyar a estudiantes neurodiversos? Child Mind Institute. https://childmind.org/es/articulo/como-pueden-las-escuelas-apoyar-a-estudiantes-neurodiversos/

Genoveva, A. F., Clouder, L., Karakus, M., Isaac, U. A., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la educación superior: La experiencia de los estudiantes. Revista de la Educación Superior, 50(200). https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893

Gómez Vásquez, L. Y. (2020). Understanding bilingualism: Definitions and cognitive development [Documento no publicado]. Universidad Santo Tomás.

Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and reality. Harvard University Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill. [1]

Jiménez Rojas, D., Ortíz Castañeda, J., & Quintero Polo, M. (2024). Perceptions of neurodivergent students within a neurotypical bilingual environment. [Artículo en prensa].

Kapp, S. K. (Ed.). (2020). Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8437-0

Ley 115 de 1994. Ley general de educación. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co

Ley 1618 de 2013. (2013). Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081

Ley 2216 de 2022. (2022). Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289

Ministerio de Educación Nacional. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Montoya Montoya, D y Montoya Montoya, L. (2024). Percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Universidad de Antioquia. Disponible en: https://hdl.handle.net/10495/41606

Ortiz Flórez, M. A., Moreno Vásquez, A. ., Penagos Betancur, X. ., Palmera Miranda, M. E. ., & Perez Restrepo, T. (2026). La Relación Pedagógica con Estudiantes Neurodiversos en la Educación Básica. Revista Senderos Pedagógicos, 18(1), 67–85. https://doi.org/10.53995/rsp.v18i1.1975

Pliatsikas, C. (2020). Understanding structural plasticity in the bilingual brain: The Dynamic Restructuring Model. Bilingualism: Language and Cognition, 23(2), 459–471. https://doi.org/10.1017/S1366728919000130

Plena inclusión. (2022, febrero 2). Conversamos con Miguel Ángel Verdugo sobre la nueva definición de discapacidad intelectual [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=taY6BSV_msI

Real Academia Española. (s.f.). Práctica. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 10 de junio de 2025, de https://dle.rae.es/practicar?m=form

Richard, R., & Yeimmy, R. (2023, febrero 10). Percepción de los docentes sobre la discapacidad de los estudiantes de la Institución Educativa San Bartolomé de Córdoba - Nariño. Universidad Mariana. https://repositorio.umariana.edu.co/handle/20.500.14112/28391

Rocha, A. (2020). Técnicas de recolección de datos cualitativos. Editorial Gedisa

Rodríguez, S. M., Suárez, I. R., Trujillo Díaz, L. M., Araque Torres, M., Padilla Arias, M., Gallego Villamil, J. L., & Benítez, M. F. (2024). *Bilingual learning environments: Reflections and contributions*. Universidad Santo Tomás.

Santos, B. de S. (2021). Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva global. CLACSO.

Secretaría Distrital de Salud de Bogotá. (s. f.). Guía de consulta y navegación de datos - SaluData - Observatorio de Salud de Bogotá. Recuperado el 25 de octubre de 2025, de https://saludata.saludcapital.gov.co/osb/guia-de-consulta-y-navegacion-de-datos/

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Taherdoost, Hamed. (2022). What are Different Research Approaches? Comprehensive Review of Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Research, Their Applications, Types, and Limitations. Journal of Management Science & Engineering Research. 5. 10.30564/jmser.v5i1.4538.

Tomlinson, C.A. (2014) The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. 2nd Edition, ASCD, Alexandria.

UNESCO IITE. (2025). Digital technologies for inclusive education: Recommendations for promoting an ICT-based learning environment for resource centres and schools. UNESCO IITE.

UNESCO. 2020. Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción. París, UNESCO.

Yphantides, Jennifer. (2021). Supporting Neurodiverse Students in the EFL Classroom: A Cross-Border Challenge and Responsibility: ESBB Volume 7, Issue 1, 2021