

VÍNCULO E INCLUSIÓN EDUCATIVA: EXPERIENCIAS DOCENTES CON
ESTUDIANTES NEURODIVERGENTES



DIEGO ANDRÉS CASTRO PEÑA
KAREN JOHANNA CESPEDES ROA
ANGIE DANIELA LEÓN TORRES



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VILLAVICENCIO

2025

VÍNCULO E INCLUSIÓN EDUCATIVA: EXPERIENCIAS DOCENTES CON
ESTUDIANTES NEURODIVERGENTES

DIEGO ANDRÉS CASTRO PEÑA
KAREN JOHANNA CESPEDES ROA
ANGIE DANIELA LEÓN TORRES

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Psicólogos

Asesora

Mg. DORIS MARCELA HERNÁNDEZ ÁLVAREZ
Magister en desarrollo Educativo y Social

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VILLAVICENCIO

2025

Autoridades Académicas

P. Álvaro José ARANGO RESTREPO, O.P.

Rector General

P. Mauricio Antonio CORTÉS GALLEGO, O.P.

Vicerrector Académico General

P. Luis Antonio ALFONSO VARGAS, O.P.

Rector Seccional Villavicencio

P. Adrián Mauricio GARCÍA PEÑARANDA, O.P.

Vicerrector Académico Seccional Villavicencio

Mg. JULIETH ANDREA SIERRA TOBÓN

Secretaria General Seccional Villavicencio

Mg. ANDREA CAROLINA CAÑÓN SANCHEZ

Decana de la Facultad de Psicología

Agradecimientos

A Dios, quien me llenó de fortaleza para culminar este proceso con la mejor actitud.

A mi madre y a mi padre, quienes estuvieron para mí en el transcurso de mi formación académica. Les agradezco todo lo que han hecho por mi

Diego Andrés Castro Peña.

A Dios, quien siempre estuvo a mi lado, me dio paciencia, sabiduría y fortaleza para culminar este proceso de la mejor manera. A mi padre, a mis abuelos y a Lina, por su apoyo, amor y colaboración constante. Ellos son todo para mí, y son quienes me impulsan en mi día a día.

Karen Johanna Cespedes Roa

Le agradezco a Dios por guiarme y darme la fortaleza en cada paso de este camino. También a mis padres por su apoyo incondicional y su gran esfuerzo, porque a pesar de las dificultades, siempre me brindaron su tiempo, amor y comprensión, haciendo posible la culminación de esta etapa de mi vida. Los amo.

Angie Daniela León Torres

Contenido

Resumen	10
Abstract	11
Planteamiento del problema	12
Justificación.....	15
Objetivos	18
Objetivo General.....	18
Objetivos Específicos.....	18
Marcos de referencia	19
Marco paradigmático	19
Marco Epistemológico	20
Marco disciplinar	21
Vínculo.....	21
Marco multidisciplinar.....	27
Medicina.....	27
Derecho	27
Pedagogía	27
Marco normativo legal.....	28
Normativa legal en Villavicencio.....	29
Marco institucional	29
Antecedentes	30
Internacionales	30
Nacionales.....	34
Regionales.....	38
Metodología.....	40
Método	40
Técnicas	41
Entrevista semiestructurada	41
Cartografía social	41
Participantes.....	41
Fases.....	42
Fase 1: Diseño de la investigación.....	42
Fase 2: Aproximación a la institución y socialización del proyecto.	42

Fase 3: Selección de los participantes	42
Fase 4: Aplicación metodológica, cumpliendo los lineamientos requeridos	43
Fase 5: Sistematización y análisis de la información.....	43
Fase 6: Redacción de resultados	43
Fase 7: Devolución de resultados.....	43
Consideraciones éticas	44
Resultados	45
Análisis de resultados	61
Discusión.....	65
Conclusiones	69
Aportes	71
Limitaciones	73
Recomendaciones.....	74
Referencias	75
Anexos.....	85

Lista de tablas

Tab	<i>Matriz de la categoría Vínculo</i>	<i>45</i>
Tabla 2	<i>Matriz de las subcategorías Mito, Rito y Epistème</i>	<i>48</i>
Tab	<i>Matriz de la categoría Inclusión Educativa.....</i>	<i>54</i>
Tab	<i>Matriz de las categorías emergentes</i>	<i>57</i>

Lista de figuras

Figur	<i>Cartografía social de los docentes del CEE</i>	<i>60</i>
--------------	---	-----------

Lista de anexos

Anexo 1 Preguntas entrevista.....	85
Anexo 2 Consentimientos informados.....	8

Resumen

El propósito de este trabajo de grado fue analizar el vínculo entre docentes y estudiantes neurodivergentes, utilizando los factores de este, los cuales son mito, rito y episteme, y teniendo en cuenta, la inclusión educativa en la Institución Educativa Isaac Tacha Niño, ubicada en el municipio de Villavicencio. Los rituales escolares sirven como espacios de integración, mientras que los mitos y creencias de los docentes se relaciona en cómo se reconocen las diferencias. Además, la episteme refleja los marcos de conocimiento que sustentan las prácticas inclusivas o exclusivas en el aula. Se adoptó un enfoque cualitativo con un paradigma de complejidad, empleando un diseño narrativo, lo que facilitó la exploración de las experiencias y percepciones de los docentes sobre la inclusión, y se utilizaron técnicas de recolección de datos, como entrevistas semiestructuradas y cartografía social, dirigidas a tres docentes que interactúan directamente con los estudiantes. Los resultados indicaron que la relación pedagógica se caracteriza por ser una conexión simbólica, emocional y racional, facilitada por prácticas cotidianas que fomentan la confianza, la empatía y la participación, y se concluye que la inclusión educativa no solo depende de estrategias pedagógicas, sino también de la transformación de la relación entre el profesor y el alumno, reconociendo la diversidad como un valor fundamental.

Palabras clave: Vínculo, inclusión educativa, neurodivergencia, docentes.

Abstract

The purpose of this thesis was to analyze the relationship between teachers and neurodivergent students, using the factors of myth, ritual, and episteme, and taking into account educational inclusion at the Isaac Tacha Niño Educational Institution, located in the municipality of Villavicencio. School rituals serve as spaces for integration, while teachers' myths and beliefs relate to how differences are recognized. In addition, episteme reflects the knowledge frameworks that underpin inclusive or exclusive practices in the classroom. A qualitative approach with a complexity paradigm was adopted, using a narrative design and an ethnographic exercise that facilitated the exploration of teachers' experiences and perceptions of inclusion. Data collection techniques, such as semi-structured interviews and social cartography, were used with three teachers who interact directly with students. The results indicated that the pedagogical relationship is characterized by a symbolic, emotional, and rational connection, facilitated by everyday practices that foster trust, empathy, and participation. It is concluded that educational inclusion depends not only on pedagogical strategies but also on the transformation of the relationship between teacher and student, recognizing diversity as a fundamental value.

Key Word: Bonding, educational inclusion, neurodiversity, teachers.

Planteamiento del problema

La educación se concibe como un proceso sistemático y continuo de transmisión de conocimientos, valores y habilidades que permiten al individuo integrarse de manera adecuada a la sociedad. De acuerdo con Fitch et al. (2015), el objetivo principal de la educación es promover un aprendizaje significativo que fomente el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía, garantizando un desarrollo integral que articule aspectos académicos, emocionales, sociales y morales, y que permita a los estudiantes desenvolverse con seguridad y confianza.

En este sentido, la educación inclusiva busca garantizar el acceso, la permanencia y la participación plena de todos los individuos en el sistema educativo, sin importar sus condiciones individuales, sociales o económicas. Reconocer la diversidad como un valor esencial implica promover estrategias pedagógicas que se adapten a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, fomentando ambientes escolares equitativos donde se valore la diferencia, lo cual contribuye a una sociedad más justa e igualitaria (Vélez-Miranda et al., 2019). No obstante, aunque los marcos normativos y las políticas internacionales han avanzado en este reconocimiento (UNESCO, 2017), en la práctica escolar persisten barreras que dificultan la inclusión de estudiantes neurodivergentes.

Las personas neurodivergentes, son aquellas que pueden presentar condiciones como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), la dislexia, discapacidad intelectual (D.I), entre otros., y que perciben y responden a los estímulos de manera distinta debido a variaciones en su funcionamiento neurológico (Medina et al., 2023). Estas diferencias requieren enfoques educativos que reconozcan la variabilidad como parte de la condición humana y que implementen estrategias diversificadas para favorecer el aprendizaje. Sin embargo, estudios recientes evidencian que las instituciones educativas todavía reproducen prácticas poco adaptativas que generan exclusión, principalmente por una episteme en la que estandarizan las capacidades y habilidades de los estudiantes, y también por la falta de flexibilización curricular, por ausencia de formación docente, o por narrativas culturales que estigmatizan la diferencia (Guerrón & Morán, 2024).

Dentro de estas prácticas, se identifica una problemática recurrente: la rigidez curricular y la falta de adaptabilidad hacia diferentes necesidades, pues en muchos casos, los estudiantes neurodivergentes no reciben apoyos pedagógicos pertinentes, lo que limita su participación y acceso a un aprendizaje significativo. Estrategias multisensoriales como el uso de pictogramas, actividades kinestésicas o el aprendizaje a través de la música han demostrado favorecer la comprensión, la comunicación y el desarrollo integral de estos estudiantes, pero su

implementación no se da en la mayoría de los contextos escolares (Guerrón & Morán, 2024). La falta de estrategias inclusivas mencionadas anteriormente puede deberse a una episteme institucional en la que esta se mantiene externa al ejercicio de inclusión y es evidente la falta de elementos que contribuyen a la problemática, como la ampliación de estrategias o formación docente a partir de material de guía, pero no se involucra directamente en lo complejo de la inclusión, y por lo cual el docente es quien debe generar los espacios de inclusión a partir del material (cartillas) brindado por la institución.

En este escenario, el rol del docente resulta fundamental, debido a que más allá de ser transmisor de conocimientos, los maestros son mediadores y generadores de vínculos pedagógicos que impactan en el bienestar emocional y el aprendizaje de los estudiantes. La relación docente–estudiante, cuando está mediada por confianza, respeto y reconocimiento de la diversidad, fomenta la motivación y la disposición al aprendizaje (Carretero, 2021). Sin embargo, cuando las actitudes docentes están permeadas por desconocimiento o prejuicios, el vínculo se debilita, generando exclusiones en las dinámicas cotidianas del aula (Sánchez y Giraldo, 2025).

De acuerdo con Ángela Hernández (2010), el vínculo puede analizarse a través de tres operadores, como lo son, el mito, el rito y la episteme. Los mitos son estructuras simbólicas que configuran creencias y significados sobre el otro y que, en el contexto escolar, pueden reforzar estereotipos excluyentes (por ejemplo, interpretar la diferencia como déficit), o bien promover la aceptación y el respeto por la diversidad. Los ritos son aquellas acciones recurrentes que estructuran la interacción cotidiana, como saludos, dinámicas de inicio de clase, formas de evaluación, etc, y que transmiten significados de pertenencia o exclusión según cómo se configuren, y la episteme hace referencia a los marcos de saber, de verdad que definen qué conocimientos y prácticas son legítimos en la escuela; en este sentido, una episteme centrada en la estandarización tiende a marginar la diversidad, mientras que una episteme inclusiva abre posibilidades de transformación pedagógica (Córdoba y León, 2015).

En el contexto escolar, estos tres operadores configuran el vínculo pedagógico de manera directa, ya que, los ritos institucionales pueden facilitar el desarrollo que muchos estudiantes neurodivergentes requieren, pero también convertirse en barreras si son rígidos, por otro lado, los mitos pueden sostener narrativas de déficit que invisibilizan las habilidades o capacidades del estudiante, y las epistemes determinan qué formas de aprendizaje se reconocen y cuáles se descartan, impactando en la manera en que se implementan o no las prácticas inclusivas (Córdoba y León, 2015).

Así, comprender cómo se constituye el vínculo pedagógico a partir del mito, el rito y la episteme permite analizar el papel del docente en la construcción de entornos inclusivos, tomando no solo en cuenta que se garantice el acceso de los estudiantes neurodivergentes a las aulas, sino en transformar las prácticas simbólicas, relacionales y epistemológicas que determinan su experiencia educativa. Por tanto, surge la pregunta problema ¿De qué manera se configura el vínculo entre el docente y el estudiante neurodivergente a partir del mito, el rito y la episteme y cómo estas estructuran las prácticas de inclusión en el aula?

Justificación

La educación inclusiva debe garantizar el derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes, incluyendo a aquellos estudiantes neurodivergentes, según la UNESCO (2017), su propósito es eliminar las barreras que impiden la participación equitativa en el proceso escolar, promoviendo ambientes de aprendizaje accesibles y adecuados, independientemente del tipo de discapacidad del estudiante. Por ende, en este proyecto de investigación se hace referencia particularmente a niños con neurodivergencia, quienes presentan diferencias en sus procesos de aprendizaje y desarrollo, estas diferencias pueden manifestarse en diferentes áreas, como la atención, la interacción social, la comunicación, y la regulación emocional, lo que requiere estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades. Es primordial que el sistema educativo establezca metodologías flexibles, apoyo dentro del aula, tanto a nivel grupal como individual, y brindando los recursos adecuados que faciliten la integración de los estudiantes, de igual forma, se busca garantizar que cada uno de los estudiantes acceda a una educación de calidad sin que su forma de aprender represente una barrera para su desarrollo académico y social (Barahona, 2024).

De acuerdo con el Instituto Neurológico de Colombia, se estima que entre el 5% y el 10% de los menores presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Asimismo, el Ministerio de Salud y Protección Social informa que el 44.7% de los niños en el país muestran indicios de enfermedades mentales, lo que resalta la necesidad de abordar la salud mental infantil. En el colegio Isaac Tacha Niño, hay un porcentaje del 4.1% de estudiantes neurodivergentes, no obstante, no se dispone de datos específicos sobre la prevalencia de condiciones neurodivergentes en el departamento del Meta. Por ello, resulta fundamental realizar estudios regionales que permitan comprender y atender de manera adecuada las necesidades de esta población.

En las instituciones educativas, se evidencia falta de implementación de procesos de inclusión, debido a diversas razones, tanto estructurales como actitudinales. De este modo, se logran identificar diferentes prácticas que se pueden llegar a tener dentro de la institución o en los salones, por un lado, se encuentran los ritos escolares, como lo es la semana de la cultura y las izadas de bandera, debido a que no se crea una adaptación necesaria para los estudiantes neurodivergentes y pueden llegar a ser excluidos de estas actividades, asimismo, están los mitos, los cuales suelen estar ligados al pensamiento de que esta población llega a retrasar el ritmo de las actividades, ya que no pueden estar a la par de los demás estudiantes, generando así, que los docentes se resistan a modificar su dinámica o a brindarles un acompañamiento

seguro. De forma similar, se encuentra las epistemes, que abarca todo lo que es la práctica pedagógica, en ella se ven aquellas dinámicas ya anteriormente establecidas que siguen en funcionamiento, como lo puede ser la limitante de crear un material distinto a los estudiantes neurodivergentes, sino que todos deben trabajar de la misma manera, provocando así un obstáculo en la diversidad.

La mayoría de las instituciones educativas de carácter oficial no cuentan con los recursos necesarios para llevar a cabo dichos procesos, por otro lado, la cantidad de estudiantes dentro de un aula limita el trabajo y la dedicación para este tipo de estudiantes. Los grados tanto de primaria como de bachillerato son aproximadamente entre 35 y 40 estudiantes, además la mayoría de docentes no tienen la formación para atender este tipo de población, que en conjunto con la cantidad de estudiantes por salón y la falta de recursos facilita la limitación de la inclusión, a pesar de que existe normatividad inclusiva, la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación no garantizan materiales adaptativos, tecnológicos y mobiliarios adecuados para estudiantes con discapacidad (Peña y Briñez, 2020). Por consiguiente, las barreras estructurales, conllevan a que en las instituciones educativas tanto docentes como directivos asuman estos procesos como una carga laboral afectando el desarrollo integral del estudiante y generando desde la misma escuela barreras de exclusión. En este sentido es fundamental capacitar a los docentes con estrategias y recursos tanto físicos, tecnológicos, material didáctico y mobiliario que les permita generar realmente procesos de inclusión y no de integración como se ve en algunas instituciones.

La falta de implementación de procesos de inclusión en las instituciones educativas se debe a diversas razones que van desde limitaciones estructurales hasta barreras actitudinales. Muchas escuelas carecen de recursos económicos, materiales y humanos para garantizar una educación inclusiva efectiva, ya que, según Escarbajal-Frutos et al. (2020), la ausencia de materiales adaptativos, tecnología asistida y mobiliario adecuado dificulta la integración de estudiantes con discapacidad, especialmente en contextos rurales donde las barreras estructurales agravan la inclusión. Además, la educación inclusiva requiere docentes capacitados en metodologías diferenciadas, pero Marcelo y Vaillant (2019) señalan que, aunque existen normativas inclusivas, muchos docentes no reciben formación suficiente para atender la diversidad en el aula, lo que genera incertidumbre, resistencia al cambio y dificultades en la aplicación de enfoques pedagógicos adecuados. A esto se suma que algunos docentes y directivos perciben la inclusión como una sobrecarga laboral, lo que provoca actitudes excluyentes que afectan el vínculo pedagógico entre educadores y estudiantes, un factor clave para la motivación y el compromiso con el aprendizaje.

Para Gutiérrez & Martínez (2020), los docentes desempeñan un rol fundamental articulador entre las políticas públicas y la implementación pedagógica-didáctica dentro del aula, aunque no estén cualificados para ello. Por ende, diferentes investigaciones han demostrado que los docentes pueden generar estereotipos negativos o fomentar un proceso de enseñanza adaptado a las necesidades individuales de los niños y las niñas, de ahí que es importante comprender las percepciones para fortalecer la inclusión y la interacción estudiantedocente-escuela.

El vínculo pedagógico, es otro aspecto primordial en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los estudiantes ven a sus docentes como un modelo a seguir, como una figura de apoyo, lo cual contribuye a su desarrollo integral y autonomía; la calidad de este vínculo influye directamente en su motivación y disposición para aprender, generando así ambientes escolares enriquecedores con un compromiso con la educación y la construcción del saber (Haquin, 2016).

A nivel disciplinario, la presente investigación busca aportar al conocimiento desarrollado en Colombia, particularmente en la Ciudad de Villavicencio, profundizando en el estudio sobre el vínculo docente - estudiante y cómo se implementa la educación inclusiva en el aula. Por consiguiente, el análisis de los factores puede proporcionar información relevante para la formulación de políticas públicas inclusivas y para el diseño de programas de formación docente enfocados en atención a la diversidad; ampliar el panorama sobre este tema fomentará espacios de aprendizaje más equitativos para el desarrollo integral de estudiantes neurodivergentes (Gutiérrez & Martínez, 2020).

Abordar esta problemática es fundamental ya que permite comprender cómo se configura el vínculo docente - estudiante en la Institución Educativa Isaac Tacha Niño del Municipio de Villavicencio-Meta y analizar cómo se está formando la inclusión de los estudiantes neurodivergentes en el aula de clase. Esto facilitará la identificación de los mitos, ritos y episteme y así, el diseño de estrategias para reducir la desigualdad, generando reflexión y compromiso de los estudiantes con una educación inclusiva y más equitativa. Finalmente, este enfoque contribuirá a la identificación de barreras actitudinales y estructurales en el sistema educativo, facilitando el diseño e implementación de estrategias pedagógico-didácticas que fomenten una cultura inclusiva y respetuosa por la diversidad.

Objetivos

Objetivo General

Comprender la configuración del vínculo entre el docente y el estudiante neurodivergente a partir del mito, rito, episteme en la práctica docente en contextos de inclusión educativa.

Objetivos Específicos

Identificar los ritos que estructuran las interacciones pedagógicas y el vínculo entre docentes y estudiantes.

Analizar los mitos que los docentes atribuyen al vínculo pedagógico desde la inclusión. Identificar las prácticas de inclusión educativa que se gestionan con estudiantes neurodivergentes en la institución Isaac Tacha Niño.

Marcos de referencia

Marco paradigmático

El presente trabajo de grado se abordó desde el paradigma de la complejidad, el cual se sustenta desde la teoría de sistemas, la cibernética, la informática, entre otros, el cual estudia la realidad como sistemas complejos, los cuales están en constante cambio, sin ser aspectos estáticos, y los elementos de cada uno de estos influyen y son influenciados por los otros, no es posible verlos como sistemas cerrados, individuales, separados, sino que se debe estudiar la relación de estos desde un enfoque pluridisciplinar (Fajardo, et al, 2014).

Morín, quien se considera el padre del pensamiento complejo, propone tres principios desde los cuales se articula este paradigma, el principio dialógico, el principio recursivo y el principio hologramático. El primero plantea que es posible que dos elementos “contrarios” se relacionan entre sí, a diferencia de otros enfoques que buscan separar los fenómenos y estudiarlos de manera individual, el dialógico reconoce que algunos elementos que se consideran incompatibles entre sí, realmente no lo son, sino que necesitan ser integrados, interactuando entre sí para comprender de manera más profunda la realidad (Morin, 2007, citado en García, 2020). Este principio es pertinente en la configuración del vínculo y las prácticas de inclusión en el ámbito educativo, debido a que permite comprender dos ideas aparentemente opuestas que interactúan entre sí, como su falta de conocimiento frente a estrategias para la inclusión y la importancia de esta.

El principio de recursividad plantea que los procesos que constituyen la realidad no siguen una relación lineal de causa y efecto, sino que los efectos pueden convertirse en causas que retroalimentan el sistema, es decir, los elementos dentro de un sistema interactúan en una relación dinámica y continua, y no de manera secuencial, por lo que se ve que los efectos o consecuencias de un proceso pueden convertirse en nuevas causas dentro de ese mismo (Roman, 1999). En el caso de cómo se configura el vínculo entre estudiantes neurodivergentes y docentes, su impacto no solo es en el aula y en la relación con la comunidad estudiantil, sino que estas a su vez generan nuevas actitudes, que luego pueden modificar sus creencias iniciales (Román, 1999).

El principio Hologramático plantea que en cada parte de un sistema se encuentra presente la totalidad de este, cada una de sus partes contiene la información del todo, cada individuo dentro de un sistema social contiene en su experiencia y comportamiento, elementos que reflejan las dinámicas de la sociedad a la que pertenece (García, 2020). Los mitos que los

docentes tienen sobre la neurodivergencia no solo configuran su labor de enseñanza, sino que también es influida por el contexto institucional, las políticas educativas y las experiencias previas de este, y así mismo esto afecta a los estudiantes, su dinámica y procesos de aprendizaje, entre otros, (García, 2020). Este paradigma es importante tomando en cuenta la investigación debido a que por medio de este se espera estudiar la realidad docente, es decir, centrarse en el contexto educativo, donde hay múltiples factores a tener en cuenta, como las creencias docentes y su formación, las individualidades de los estudiantes, las políticas de la escuela, interacciones con el otro, y el contexto sociocultural, entre otros, y no verlos como sistemas distanciados, sino su interacción de manera compleja, para entender cómo se establecen los vínculos a partir de los mitos, ritos y episteme que los docentes tienen sobre los estudiantes neurodivergentes.

Marco Epistemológico

El constructivismo sostiene que el conocimiento se construye de manera activa. Esto significa que las personas dejan de ser receptores pasivos de información y se convierten en agentes que interpretan la realidad a través de su interacción con el entorno social y cultural, utilizando el lenguaje (García, 2020). Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es un proceso individual ni aislado; es relacional, con el intercambio con otros desempeñando un papel central.

Este enfoque se basa en las ideas de autores como Jean Piaget, quien explicó cómo se construye el conocimiento mediante la interacción con el entorno, y Lev Vygotsky, quien subrayó el aspecto social y cultural del aprendizaje. En el campo educativo, el constructivismo destaca la importancia de la relación pedagógica, ya que el docente no solo transmite contenidos; también media y adapta las experiencias de aprendizaje según las características de los estudiantes, especialmente en contextos de neurodivergencia.

Además, el constructivismo se conecta con el paradigma de la complejidad que guía este trabajo de grado, ya que ambos reconocen que el conocimiento se construye a partir de la interacción. En este sentido, los ritos escolares, los mitos sobre la neurodivergencia y las epistemes pedagógicas no solo reproducen saberes; también se configuran conjuntamente en la relación docente–estudiante, influyendo directamente en la construcción del aprendizaje y en las prácticas de inclusión educativa.

Marco disciplinar

En este escenario, el desarrollo de las capacidades de los niños en la escuela debe garantizar un espacio inclusivo que ayude a potenciar la autoestima y un acompañamiento pedagógico y emocional en este ciclo vital, reconociendo los rasgos particulares de cada etapa. Desde la psicología, es fundamental promover estrategias para el bienestar emocional de los estudiantes en general y con diversidad funcional, como aquellos con neurodivergencia, lo que implica la creación e implementación de ambientes de aprendizaje flexibles y relaciones interpersonales enfocadas en el respeto, la empatía y comprender la complejidad que configuran los vínculos humanos.

En este sentido el vínculo se convierte en un eje fundamental que sostiene la prácticas educativas y consolida las bases de las relaciones entre docente-estudiante. Así mismo el vínculo se convierte en una herramienta de transformación personal y social, la cual tiene tres componentes para entenderlos, el mito como aquel que regula los intercambios y la pertenencia a la comunidad, el mito, que organiza las creencias y significados compartidos y por último la episteme, que aporta una postura reflexiva, crítica y que ayuda a la creación de nuevas formas de conocimiento.

El derecho a la educación exige proporcionar una educación de calidad en igualdad de oportunidades a lo largo de la vida de todos los niños, niñas y adolescentes y aquellos que hacen parte de programas de inclusión, garantizado este derecho (Basulto y Toledo, 2020). Se manifiesta, además, que la diversidad favorece el aprendizaje de los estudiantes y docentes en razón a los ajustes, actualizaciones y revisión de los modelos pedagógicos, las necesidades y procesos particulares de cada estudiante. Una sociedad se mantiene unida con la presencia de una conciencia colectiva, y esta conciencia colectiva no se reduce a solo las ideas individuales, sino que tiene en cuenta todas las ideas, ya que constituye un hecho social (Concepción, 2029).

Vínculo

Según Córdoba y León (2015), el vínculo se conforma con base a una construcción compleja, relacional y simbólica, la cual se integra con nosotros mismos, con las personas que nos rodean y los distintos sistemas a los que pertenecemos y no solo se mantiene una relación de manera presente, es decir, observable o física, sino también, de manera simbólica, emocional e interna entre las personas. Por lo tanto, se construye mediante diversas formas de

comunicación que expresan la diversidad de las relaciones humanas, también, afectos, representaciones y creencias que están en permanente transformación.

Es decir, los vínculos emergen tanto por la interacción y por el sentido que cada autor le otorga, hay vínculos reales y virtuales que generan paradojas pero que a la vez pueden ser fuente de autonomía, o crecimiento. Por lo tanto, el vínculo posee una dimensión ecosistémica como la familia, la escuela y la sociedad, la cual permite su transformación para evidenciar las estructuras que los sustentan. Los vínculos están representados por dimensiones biológicas, psicológicas, sociales e históricas, lo cual permite un abordaje transdisciplinar, por ende, el vínculo no se debe comprender de manera aislada sino como parte de las dinámicas diarias de las relaciones humanas (Hernández. 2010).

También se debe tener en cuenta que el vínculo tiene algunas características que le dan la razón de ser, como lo son, la autonomía y la individuación y la visión eco-heto-antro. Según Hernández (2010), la autonomía y la individuación, se compone de procesos independientes con los que el ser humano organiza, diferencia y construye como sujeto en relación en el entorno en el que habita, esta autonomía no implica una independencia absoluta, sino se ve como la capacidad de organizarse y determinarse dentro de un sistema de interacciones sociales, ecologías y simbólicas. El individuo se construye en un sistema auto-eco-organizador, que está en la disposición de intercambiar con el ambiente y de generar sus propios significados. Por otro lado, la individuación surge a la par que el sujeto establece fronteras psíquicas, construye una identidad y mantiene una relación entre su mundo interno y las reglas establecidas que emergen del vínculo con el otro, donde surgen dos condiciones necesarias como la dependencia y la relación para la consolidación del sujeto.

El vínculo desde el ECO de la teoría eco-heto-antropológica, se concibe como un fenómeno que se configura no por sí solo, sino por medio del ambiente en el que viven. Según Hernández (2010), el ser humano se construye en conexión con lo biológico, lo cultural y lo ambiental, por lo que el medio en el que se encuentra influye directamente en su manera de relacionarse, aprender y comprender el mundo. En el ámbito educativo, esto significa que el vínculo pedagógico no depende solo del docente o del estudiante, sino también del ambiente escolar en el que se da la interacción, por lo que factores como el espacio físico, del aula, las normas y el apoyo institucional se relacionan directamente en la manera en que se construyen las relaciones, como en el caso de la inclusión de estudiantes neurodivergentes, donde desde el ECO se ve la escuela como un entorno que debe adaptarse a las necesidades de cada estudiante, creando condiciones que promuevan la participación, la comprensión y el respeto por la

diversidad, con el objetivo de que el ambiente escolar se convierta en parte activa del vínculo que se genera entre docentes y estudiantes.

Para, Hernández (2010), Ethos, hace referencia al comportamiento biológico del individuo, que parte de la interacción con el entorno y con los demás, integra procesos instintivos, inconscientes, intencionales y reflexivos. Es de entender, que el comportamiento es la base sobre el cual el ser humano vincula y construye significados a partir de sus propias experiencias. En el contexto escolar, el Ethos, se expresa tanto en las prácticas relacionales como éticas del docente, en su forma de comunicarse, de escuchar, de su autoridad pedagógica, el reconocer la diferencia y acoger al otro desde la empatía; por lo tanto el vínculo pedagógico se configura desde lo cognitivo, desde el modelado, de su metodología y forma de enseñar fortaleciendo en valores y comportamientos que favorecen los procesos de inclusión, por ende, el vínculo es una construcción viva de ser, sentir y actuar del docente y del estudiante.

Por otro lado, el antro, como bien menciona Hernández (2010), hace referencia a lo simbólico, lo social y lo cultural de la persona, lo que permite reconocerse como parte importante de un círculo social, y desde aquí, el vínculo no solo se forma desde el comportamiento que se tenga, sino del significado que se les da a las experiencias. A través de este, la persona crea cultura, lo que orienta la manera en que se relaciona con los otros, y en el contexto educativo, esto se ve reflejado en los discursos, creencias y valores que estructuran las prácticas pedagógicas, lo que afecta la manera en que se construyen los lazos con los estudiantes, y este elemento, se ve visible en el vínculo, en la forma en que la escuela clarifica y expone significados sobre la diversidad, fortaleciendo la inclusión educativa o, por el contrario, debilitándola.

El vínculo se puede llegar a comprender desde diversas perspectivas, ya que forma parte de las relaciones que se crean entre personas, y en este caso, se plantea desde el vínculo pedagógico, haciendo referencia a la relación que se configura entre docente – estudiante en el aula de clase, entendiendo que no se basa solo desde una enseñanza pedagógico, sino en procesos comunicativos asertivos y gestos simbólicos que ejercen un ambiente seguro. Este vínculo entre ellos es diferenciado, debido a que debe haber confianza, entendimiento mutuo, valoración, y comprensión de las dificultades para el aprendizaje, además, se le debe transmitir adecuadamente sus conocimientos, saberlo llevar al logro de sus objetivos educativos, ya que esta forma parte en la calidad docente (Beccaria y Castro, 2020). También se identificarán potencialidades o talentos que puedan tener los estudiantes, como habilidades cognitivas y creativas específicas, como la escultura, el origami, el cubo Rubik, juegos de mesa, crucigramas, sudoku, entre otros., de acuerdo con lo que establece el ministerio de educación

nacional de la importancia de trabajar el juego, el arte, y la exploración del medio (ministerio de educación nacional, 2014)

La neurodiversidad no debe verse como un obstáculo sino como una realidad y potencialidad para identificar precisamente estas habilidades, los estudiantes con TDAH se enfocan o especializan y canalizan su energía en alguna de ellas y por ende tienen una habilidad o conocimiento en ocasiones superior al del estudiante promedio o habitual. Además, puede contribuir a que no sea discriminado ni objeto de matoneo escolar generando conciencia sobre su condición en los estudiantes (Rincón, 2022).

El vínculo tiene un valor fundamental en la función vital del ser humano, ya que permite la supervivencia emocional y social de los individuos, ya que fortalece la oportunidad para el desarrollo de la inclusión, la transformación personal e interpersonal. Por consiguiente, el vínculo posee tres operadores que los estructuran: el ritual, que regula los intercambios, el mito que organiza los sistemas de creencias y la episteme que es el conocimiento y transformación de las relaciones, los cuales configuran los vínculos como experiencias significativas que transforman las relaciones y al sujeto, lo que hace que el vínculo en sí mismo, sea un espacio de co-construcción y de transformación.

Rito. El ritual es la formalización de la comunicación y esta regula el intercambio entre las personas, estos rituales son repetitivos y mediante este se canalizan emociones, estilos de pertenencia social. A sí mismo estos no se limitan específicamente a ceremonias culturales o religiosas, sino que se presenta en prácticas cotidianas como los son los saludos, los gestos de cuidado, los ritos de paso, es decir, los eventos importantes que se tienen en la vida, como los quince años, etc., y su papel principal es mantener la conexión entre las personas, convirtiendo acciones cotidianas en señales que todos entienden, y que ayudan a reconocerse unos a otros y a ubicarse dentro de la sociedad (Hernández, 2010). En las instituciones se evidencian distintos ritos, como el saludo al inicio de la jornada, siendo este momento donde se fortalece el sentido de pertenencia, pues se incluye a todos los estudiantes, pero en el caso de que el docente ignore a alguno porque “es muy inquieto”, el rito se vuelve excluyente, afectando de la misma manera la relación docente-estudiante (Hernández, 2010). Cabe mencionar que de acuerdo con lo propuesto por Contreras, 2024, por medio de interacciones diarias que los docentes tienen con los estudiantes, el vínculo se consolida de manera inconsciente, sin un fin específico, sino de manera espontánea a través de las estrategias pedagógicas que emplean.

Mito. El mito por otro lado funciona como una forma de organizar las creencias colectivas y así generar una unión a la comunidad, este es un relato lleno de símbolos, le da un sentido al mundo social, ayudando a que las personas compartan una misma visión que orienta la convivencia y la cultura. Gracias a las historias compartidas, las personas se sienten pertenecientes de una tradición y refuerzan su identidad. A pesar de que esas narraciones puedan tener exageraciones, contradicciones o versiones diferentes, más que dar una explicación específica de la realidad, el mito funciona para mantener una idea compartida que abarca costumbres, valores y formas de pertenencia, para así asegurar la unión del grupo y dando a la vida un sentido (Hernández, 2010). En el caso del mito, algunos docentes pueden pensar que los estudiantes con TDAH “nunca podrán concentrarse ni quedarse quietos en clase” o que un niño con autismo “anda en los nueve y no entiende las dinámicas de la clase”, y estas narrativas, aunque no sean específicas ni dirigidas directamente hacia el estudiante, tienen relación en la manera en que se construye la relación docente-estudiante.

Episteme. Finalmente la episteme, se refiere al campo del conocimiento y a las formas de pensar que surgen en un momento histórico y cultural, a diferencia del mito, la episteme busca darle objetividad a la experiencia, y lo real se accede a través de símbolos y representaciones, esto no significa que el mito y el rito sean reemplazados por la episteme sino que se une a ellos, para aportar una reflexión crítica que de paso a nuevas formas de comprender el mundo, y al poner en debate los saberes con distintas perspectivas esto enriquece a la sociedad y a quienes lo conforman (Hernández, 2010). Un ejemplo claro está en la forma en que se valoran los aprendizajes, es decir, las dinámicas en que se evalúa al estudiante, por ejemplo, cuando el único criterio de éxito es “terminar rápido un examen escrito”, los estudiantes neurodivergentes comparado a los demás, quedan en desventaja, en cambio, cuando se amplía esta idea, considerando otras herramientas, como dibujos, proyectos prácticos o exposiciones orales, se reconoce la diversidad como parte válida del conocimiento escolar, fortaleciendo la relación docente-estudiante, pues se termina incluyendo a la persona independiente de sus condiciones.

Inclusión Educativa. La inclusión educativa se refiere al proceso de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o económicas, participen plenamente en el sistema educativo. Según un artículo publicado en la revista Educación y Ciudad por Méndez (2024), la educación inclusiva implica la creación de entornos escolares que reconozcan y valoren la diversidad, para así promover la equidad y la

justicia social, y con el objetivo de que la inclusión educativa sea efectiva, se requiere que las políticas y prácticas eliminen las barreras del aprendizaje y la participación, incluyendo la adaptación de currículos, metodologías de enseñanza y evaluaciones que logren atender las diversas necesidades de cada estudiante.

Los modelos de educación inclusiva son metodologías de enseñanza, en la que tienen diferentes estrategias y enfoques, con el objetivo de garantizar la participación de los estudiantes, sin importar sus características individuales, para que así tengan la oportunidad de participar de manera equitativa a los procesos de aprendizaje (Camacho et al., 2024). Estos modelos tienen como base el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), este diseño tiene como objetivo busca eliminar las limitaciones que se pueden presentar en el aprendizaje y así promover la inclusión, esta tiene tres principios, las formas de representación, las formas de acción y la participación. lo cual promueve la generación de estrategias y materiales para la diversidad de estudiantes desde un inicio, evitando la necesidad de adaptaciones posteriores (Herrera, et al, 2024).

La inclusión, desde la perspectiva de la complejidad, está atravesada por múltiples factores que influyen en la relación con el otro y en la dinámica en los distintos espacios en los que se desarrollan los niños y sus aprendizajes. De esta forma, la comunidad educativa y la escuela cumplen un papel importante en garantizar la inclusión, no solo en escenarios de aprendizaje, sino espacios de transformación de valores y participación de niños, niñas y adolescentes. (Chan, 2024)

Los modelos educativos inclusivos son respuesta para atender sus necesidades brindando herramientas y metodologías adaptadas que puedan favorecer su aprendizaje e integración social, en este caso, con estudiantes neurodivergentes, con características neurológicas atípicas tales como autismo, TDAH o dislexia, tienen barreras en los sistemas educativos comunes (Ocampo et al., 2024). Así mismo, según Flórez (2020) menciona que la discapacidad intelectual hace participe de la neurodiversidad ya que en esta se presentan limitaciones en sus funciones cognitivas como adaptativas, que son vistas como la diversidad humana, de este modo debido a esas diferencias en sus funciones la discapacidad intelectual está dentro del concepto neurodivergencia, por lo que es necesario reconocer a los estudiantes neurodivergentes como parte activa de los sistemas educativos, quienes tienen necesidades especiales o un aprendizaje muy distinto en términos de velocidad, deducción, sentido lógico y demás características inherentes, sin embargo, es normal que los docentes no cuenten con las herramientas adecuadas para su proceso formativo las cuales les dificulta la inmersión total en la comunidad educativa.

Marco multidisciplinar

Medicina

La neurodiversidad plantea que el TDAH (trastorno de déficit de atención e hiperactividad) y el TEA (trastorno de espectro autista) se dan por diferencias en el funcionamiento cerebral, pero no por esto son limitaciones, sino que se vuelven variaciones en el funcionamiento cognitivo de las personas que lo padecen, es decir, no se debe considerar como un aspecto limitante, sino como un reto para hacerle frente y poder así mejorar las estrategias de enseñanza, además, comprender esta perspectiva permite que la educación se vuelva más equitativa y adaptativa a las necesidades individuales de los estudiantes, y en el estudio realizado por Dawson (2022), se resalta la importancia de fomentar entornos de aprendizaje donde tanto las fortalezas, como las debilidades de cada estudiante sean reconocidas y tomadas como aspectos a considerar a la hora de idear prácticas de enseñanza y no verlo únicamente como una dificultad.

Derecho

En el decreto 1421 de 2017, se establecen las directrices para la educación de personas con discapacidad y tiene como objetivo promover oportunidades, generar un ambiente inclusivo, garantizar el acceso, la permanencia y una calidad educativa en la que estos estudiantes tengan la misma capacidad de aprender, esto a través de herramientas que utilice el docente con el fin de promover su aprendizaje (Mineducación, 2017). Sin embargo, a pesar de que la inclusión se haya vuelto un factor reconocido y las escuelas a partir de la normatividad lo prioricen o tengan en cuenta, persisten los desafíos en cuanto a una educación inclusiva de calidad, es decir, donde se provean recursos, se capacite a los docentes para que tengan los conocimientos para enseñar de manera más individual y donde se dejen de lado las barreras excluyentes, con el objetivo de garantizar el aprendizaje de este tipo de población, su permanencia en la institución y un espacio de igualdad (Peñas y Cárdenas, 2020).

Pedagogía

En diversas investigaciones, se ha encontrado que los docentes establecen vínculos pedagógicos de manera inconsciente, esto por medio de los gestos, actitudes, disposición

emocional, etc., por lo cual se evidenció en el estudio realizado por Contreras (2024), donde se encontró que los docentes de educación física crean vínculos con sus estudiantes a través de estrategias como el reconocimiento de las capacidades de este y el elogio hacia su esfuerzo, la promoción del trabajo en equipo y la cercanía emocional, donde se incluyen los aspectos anteriormente mencionados. También se menciona la importancia de hacer conscientes estas prácticas dentro de la formación pedagógica, con el objetivo de usarlo a favor y lograr una transformación positiva del clima escolar (Contreras, 2024).

Marco normativo legal

El ministerio de educación de Colombia ha establecido políticas y normas para garantizar el acceso a la educación de los estudiantes con discapacidad, incluyendo a los neurodivergentes, esto, a través de la Ley 2216 de 2022 que promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de los estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje en instituciones tanto públicas como privadas (Congreso de Colombia, 2022).

También está la Ley 1753 de 2015, la cual busca mejorar la calidad y la cobertura del sistema educativo, promoviendo el acceso a la formación integral del aprendizaje, como el financiamiento de la infraestructura educativa, en el que se crea un fondo para financiar proyectos de construcción (Congreso de Colombia, 2015).

La Ley 115 de 1994 menciona las normas que regulan el servicio público educativo en Colombia, la cual define la educación como un proceso permanente y social, que involucra la cultura, y se fundamenta en la constitución política para garantizar el derecho a la educación, libertad de aprendizaje y de enseñanza (Congreso de Colombia, 1994).

El decreto 1421 de 2017, menciona la implementación del PIAR y DUA para garantizar la permanencia, acceso y participación a los estudiantes con discapacidad, con el objetivo de promover su aprendizaje.

La ley 1098 de 2006, esta reconoce el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a recibir una educación de calidad sin discriminación y con atención a sus particularidades, con el objetivo de garantizar el desarrollo pleno, reconociéndolos como sujetos titulares de derechos y no solo un objeto de protección (Congreso de Colombia, 2006).

Normativa legal en Villavicencio

Acuerdo 281 del 2015 “por medio del cual se adopta la política pública de discapacidad e inclusión social en el municipio de Villavicencio” tiene como objetivo garantizar los derechos de todas las personas con discapacidad, brindándoles las herramientas para generar autonomía y autoeficacia en ellos mismos (Concejo Municipal de Villavicencio. 2015).

Ley 2297 de 2023, manejó una convocatoria en la cual se implementaron distintos programas o proyectos que están basados en la inclusión para personas con cualquier tipo de discapacidad, al igual que todos aquellos que tengan un cuidador, este también hace parte del proyecto (Ministerio de Salud y Protección Social, 2024).

Marco institucional

La Institución Educativa Isaac Tacha Niño ofrece formación educativa desde el nivel de preescolar hasta la media, así mismo ofrece una educación integral orientada al desarrollo académico, ético y social de sus estudiantes. Cuenta con cinco sedes distribuidas entre zonas urbanas y rurales. Las tres sedes urbanas son: Caños Negros, La Reliquia y La Gota. Las dos sedes rurales son: Don Guamo y El Bosco, todas las sedes se ubican en contextos socioeconómicos estrato 1. En las tres sedes urbanas en la jornada de primaria se atienden estudiantes con condiciones de neurodivergencia, mientras en la jornada de secundaria, solo en las sedes la Reliquia y la Gota.

Se trabajó en la sede Caños Negros, la cual cuenta con una jornada de primaria con 22 estudiantes que presentan algún tipo de neurodivergencia, ya sea discapacidad intelectual, siendo la más prevalente, y el espectro autista, y en la jornada de secundaria se encuentran 12 estudiantes neurodivergentes, ya sea con discapacidad intelectual, nuevamente siendo la más prevalente, espectro autista y talento excepcional.

Desde hace aproximadamente diez años, la Institución Educativa Isaac Tacha Niño ha venido implementando estrategias orientadas a la inclusión educativa, ofreciendo a los estudiantes con necesidades educativas un entorno donde puedan desarrollarse en igualdad de condiciones; para ello, los docentes participan en procesos formativos continuos y adaptan sus metodologías de enseñanza con base en las características particulares de sus estudiantes.

La institución educativa se fundamenta en el Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR), el cual se construye a partir de los diagnósticos clínicos aportados por los padres de los estudiantes, con base a esta información los docentes diseñan un plan de aprendizaje enfocado en las necesidades de cada uno de los estudiantes.

Antecedentes

Internacionales

La UNESCO (2017), en su “*Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*”, publicada en París, Francia, define los lineamientos fundamentales para la construcción de entornos inclusivos, la investigación afirma que la diversidad es un factor importante que permite rediseñar políticas y prácticas escolares para eliminar barreras de tipo, físicas, pedagógicas y actitudinales que limitan el acceso al proceso de enseñanza – aprendizaje, de esta manera se busca promover la formación continua de los profesores y de toda la comunidad educativa para brindar una educación inclusiva y equitativa; esta guía es muy importante ya que ofrece un marco conceptual y normativo a nivel internacional que respalda la importancia de generar espacios inclusivos por parte de los docentes de acuerdo a los propósitos de la presente investigación.

En un estudio realizado por Sevilla et al. (2018), titulado “*Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales*”, en esta se analizó la actitud de docentes de preescolar, primaria y bachillerato en la ciudad de Mérida, Yucatán, sobre la inclusión educativa, desde un enfoque cualitativo y correlaciona, por medio de un cuestionario que se le aplicó a 680 profesores, arrojando que los docentes tiene una actitud negativa hacia la educación inclusiva, pero al referirse a estudiantes con necesidades específicas, se encontró una buena disposición. También se encontró que la falta de formación docente frente a la educación inclusiva se presenta como un obstáculo para ellos, como un trabajo adicional que deben realizar por su parte.

En el estudio realizado por Moreno (2025), titulado, “*Neurodiversidad en el Aula: Un estudio cualitativo sobre percepciones docentes y su impacto en la práctica pedagógica*”, desde una metodología cualitativa, con un paradigma interpretativo, encontraron una tensión central, aunque haya la disposición de implementar las estrategias, se aplican de manera fragmentada ya que, al presentarse limitaciones en la formación especializada, la falta de respaldo por parte de la institución. Algo a destacar es que las practicas más innovadoras surgen cuando los docentes reconocen la neurodiversidad como diversidad y no como un déficit. Concluyeron que es fundamental la formación docente para que así se puedan superar barreras y consolidar un modelo de enseñanza inclusivo.

Según una investigación realizada por Bailey (2025), *"Neurodiversity in Classroom Dynamics: Inclusive Pedagogical Frameworks for Neurodivergent Student Engagement"* [Neurodiversidad en la dinámica del aula: marcos pedagógicos inclusivos para la participación de los alumnos neurodivergentes], la cual está desarrollada desde una metodología mixta, con el objetivo de analizar como los enfoques pedagógicos inclusivos pueden responder de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes. Donde, encontraron que los hallazgos encontrados sugieren que los enfoques educativos basados en la flexibilidad, la personalización y el reconocimiento de las fortalezas cognitivas individuales contribuyen de manera significativa al compromiso y el desempeño de los estudiantes, superando las limitaciones que pueden presentarse en los métodos traccionales centrados en el déficit. En una investigación, realizada por Uribe (2025), titulada *"Formación inicial docente e inclusión educativa de estudiantes con condición del espectro autista (CEA): Tensiones entre la teoría y práctica en escuelas básicas municipales de la comuna de María Pinto"*, empleando una metodología cualitativa. Los participantes fueron docentes que ejercen en estas escuelas y que tengan experiencia trabajando con estudiantes de CEA. En la investigación encontraron que, aunque los docentes perciben que su formación se llega a abordar la inclusión educativa, existe una marcada diferencia entre lo que aprendieron y lo que es posible aplicar en la práctica docente, generando tensión en su labor docente a la hora de trabajar con estudiantes con CEA. En el estudio realizado por Lara et al. (2022), que tiene como título, *"Relación docenteestudiante y compromiso escolar: percepción de estudiantes secundarios con necesidades educativas especiales"*, se analizó la relación docente-estudiante y el compromiso escolar por estudiantes con necesidades especiales en escuelas de la región del Biobío, en Chile. Para el estudio se empleó una metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico, realizándole entrevistas a diez estudiantes de primer año de educación media. Los resultados muestran que los docentes juegan un papel fundamental en el compromiso estudiantil, identificando que las relaciones positivas impactan en el aprendizaje.

Castro y Lelis (2025), en su investigación *"políticas públicas de treinamento e apoio psicológico para professores do ensino fundamental e seu impacto na experiência escolar de alunos neurodivergentes"* [Políticas públicas de formación y apoyo psicológico para profesores de educación primaria y su impacto en la experiencia escolar de alumnos neurodivergentes] encuentran que en el ámbito educativo, los docentes juegan un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, también son figuras de referencia emocional y de contención para los estudiantes, ya que al no estar presente los padres los estudiantes ven a los docentes como un modelo de guía, por esta razón la relación

docenteestudiante está ligada al bienestar emocional de los estudiantes, pero se halló que no todos los docentes tienen acceso a información actualizada o a una formación para prepararlo a los desafíos de la inclusión educativa. En este sentido de ideas el garantizar la capacitación docente no solo mejora la calidad educativa, sino fortalece el vínculo pedagógico lo que promueve una experiencia más equitativa y respetuosa, específicamente en contextos con estudiantes neurodivergentes.

En la investigación realizada por Pastore y Luder (2021), titulada *"Teacher-Student Relationship Quality in Inclusive Secondary Schools: Theory and Measurement of Emotional Aspects of Teaching"* [Calidad de la relación profesor-alumno en escuelas secundarias inclusivas: teoría y medición de los aspectos emocionales de la enseñanza], tiene como objetivo analizar aspectos emocionales de la relación entre docentes y estudiantes en contextos escolares inclusivos, se enfocaron en dos aspectos, la resonancia emocional y la intencionalidad. Aquí los autores argumentan que los componentes emocionales, entendiéndolo como la capacidad del docente para empatizar, responder a las necesidades emocionales del estudiante, son importantes para el éxito académico, la inclusión de los estudiantes. mostrando así que la relación profesor-alumno tiene un gran impacto en las competencias como docentes.

La investigación realizada por Villalobos Vergara et al (2022), titulada *"Relación docentes - estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia"*, se realizó en Chile, y tenía como objetivo analizar cómo el vínculo que se crea entre los docentes y los estudiantes fortalece la resiliencia entre ellos, durante la pandemia COVID –19. Durante esta investigación se usó la entrevista para los directivos, docentes y distintos grupos focales con los estudiantes, y se logró evidenciar que, la comunicación efectiva, la confianza y cercanía son aspectos claves para la construcción de relaciones pedagógicas, que no solo están favoreciendo a los estudiantes, sino también a los docentes, por medio del bienestar emocional y sentido de logro que son aspectos importantes en la resiliencia.

En la investigación de Neira-Pesántez et al. (2025), desarrollada y publicada en Ecuador, y la cual es titulada *"Educación inclusiva: Recursos tecnológicos para estudiantes con necesidades específicas"*, se evidencia la aplicación de recursos digitales adaptados a un contexto diverso escolar, esta investigación utiliza una metodología mixta, donde los autores analizan cómo las tecnologías influyen en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes con discapacidades cognitivas y sensoriales, resalta el uso de herramientas tecnológicas para facilitar el desarrollo de contenidos curriculares, promover la autonomía y la interacción entre docentes y estudiantes. Esta investigación contribuye mediante el análisis de

las prácticas inclusivas, uso de materiales y estrategias, que influye en el proceso enseñanza - aprendizaje, ya que se ajustan a las necesidades de cada individuo.

Allidière (2004), con su libro llamado *“El vínculo profesor – alumno”* publicado en Argentina, menciona la importancia que tiene el vínculo que se crea entre los docentes y los estudiantes, el cual favorece el proceso educativo de los estudiantes. Dentro de esta obra, la autora recalca la importancia de una relación basada desde el respeto y la confianza mutua, ya que permite un ambiente favorable, con una comunicación efectiva en la cual cada uno de los estudiantes se sienta cómodo y valorado al poder expresarse, generando así que los docentes logren identificar las distintas necesidades y así adaptar las estrategias pedagógicas para cada uno de ellos.

El trabajo de Tovar (2015), titulado *“Aproximación a las representaciones sociales de profesores universitarios sobre discapacidad visual”*, se realizó en Venezuela, en el Instituto Pedagógico de Caracas, y se centró en comprender las nociones que los docentes universitarios tienen en la discapacidad visual, esto mediante un método de entrevista en profundidad, y en cómo se lleva a cabo la instrucción y el aprendizaje en los diferentes espacios educativos, y se llegó a la conclusión de que los profesores ven la discapacidad desde la limitación, y no desde las habilidades o potencialidades de los estudiantes, llegando a experimentar temor a la hora de promulgar sus clases.

En la investigación realizada por García Rangel et al, (2014), publicada en México y denominada *“Relación maestro-alumno y sus implicaciones en el aprendizaje”*, se realiza un análisis sobre la calidad de la interacción entre los docentes y estudiantes, y la manera de cómo esta influye en el proceso escolar, especialmente en los estudiantes con algún tipo de discapacidad. Esta investigación evidencia que la interacción, socialización o relación debe estar basada en el respeto, en la comunicación afectiva y la confianza lo cual contribuye de manera apropiada para un aprendizaje significativo en el desarrollo académico de los estudiantes favoreciendo procesos de inclusión. Además, resalta que el vínculo afectivo entre docente y estudiante fortalece la autoestima, la motivación y el compromiso escolar, los hallazgos de esta investigación reconocen la importancia de generar, relaciones pedagógicas positivas para potenciar los resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la inclusión educativa

En la investigación de Vázquez et al, (2020), denominada *“Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)”*, se motiva a los docentes, estudiantes, padres de familia y demás actores relacionados con la comunidad educativa a incorporar o acoger las metodologías para el aprendizaje de niños con TEA la cual se basó en

la aplicación de estadística descriptiva por medio de los métodos ABA y TEACCH que se basan en el desarrollo del lenguaje y su comprensión del desarrollo de habilidades sociales y de interacción y el desarrollo de características esenciales visos espaciales respectivamente en la población neurodivergente en mención.

Nacionales

Caicedo y López (2014), con su investigación realizada en titulada *“Representaciones sociales de la discapacidad intelectual: una construcción comunicativa e interaccional de miembros de la Fundación Best Buddies Colombia Amigos del Alma”*, analiza las representación que se construye en un entorno comunicativo, entre jóvenes con síndrome de Down, sus familias y personas voluntarias de una fundación, y se demuestra que las representaciones afectan de manera directa a las interacciones y vínculos sociales que la persona quiera generar, por lo que es fundamental comprender que la inclusión se ve desde un perspectiva relacional y no solamente funcional.

La investigación de Aristizábal y Jiménez (2022), titulada *“La autogestión en el escenario pedagógico: una apuesta que favorece la inclusión”*, exploró las inconsistencias entre lo que los docentes colombianos dicen sobre la educación inclusiva y lo que realmente hacen en sus aulas. El estudio se llevó a cabo en varias regiones de Colombia, incluyendo Nariño, Atlántico y Santander, utilizando un enfoque cualitativo con métodos etnográficos, y los resultados revelaron dos tendencias principales: por un lado, una actitud de negación y duda hacia los procesos de inclusión, y por otro, prácticas pedagógicas que no reflejan los principios de una enseñanza inclusiva. Finalmente, el estudio subraya la importancia de que los profesores asuman el rol de creadores de entornos inclusivos que faciliten la participación de todos los estudiantes.

La investigación realizada por Angulo Martín (2016) en Bogotá, llamada *“Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas”*, menciona que las representaciones actúan de manera directa en las prácticas pedagógicas, es decir, dependiendo el nivel de educación y la metodología de enseñanza que tenga el docente, puede o no afectar la inclusión, este trabajo aporta una mirada crítica sobre la necesidad de transformar imaginarios institucionales para propiciar un vínculo más humano con los estudiantes neurodivergentes.

En la investigación realizada por Torres (2019), denominada *“Voces docentes desde la educación inclusiva: Narrativas sobre experiencias pedagógicas con niños neurodivergentes”*,

se consolidan los testimonios de diferentes docentes que trabajan con estudiantes en condiciones de discapacidad como el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Bogotá, y esta tiene una metodología cualitativa basada en entrevistas narrativas mediante la cual revela las percepciones, actitudes y estrategias pedagógicas que utilizan los docentes y que inciden en el rendimiento académico y emocional de los estudiantes. La investigación evidencia una mayor profundidad en la formación en inclusión y de una actitud más empática en los docentes para generar ambientes seguros, inclusivos y estimulantes. Esta investigación aporta al presente estudio ya que aborda el rol de los docentes en la educación inclusiva. Quintero (2018), en Colombia realizó una investigación, titulado *"Educación inclusiva y discapacidad cognitiva: prácticas pedagógicas en la institución educativa Normal Superior Farallones de la ciudad de Cali"*, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con diseño etnográfico, los participantes fueron cinco docentes de básica primaria que atienden a estudiantes con discapacidad cognitiva. En los resultados se evidenciaron que, aunque existen esfuerzos por parte de la institución para darle cumplimiento a las políticas de inclusión, se mantienen diferentes desafíos, como la falta de formación, recursos pedagógicos limitados. Se concluyó que, aunque la institución promueve la inclusión, en la práctica existen tensiones entre la normatividad y las posibilidades de que se dé una educación inclusiva real.

En una investigación realizada por Rubio y Martínez (2019), titulado *"Representaciones sociales de docentes y padres de familia sobre inclusión educativa de niños con discapacidad cognitiva en la institución educativa técnico industrial de turmequé"* en ella se exploraron las representaciones sociales de docentes frente a los procesos de enseñanza en contextos de inclusión, la investigación mediante un enfoque cualitativo, por medio de las entrevistas, observaciones directas, los resultados arrojaron que tanto docentes como padres, tienen presente la importancia de la inclusión y la adaptación curricular, aunque se presentan diferentes barreras como la falta de formación docente, recursos limitados. Se evidenciaron representaciones sociales en las que se reflejan actitudes de rechazo, sobreprotección por parte de padres o el desconocimiento de la discapacidad cognitiva.

En la investigación de Gutiérrez y Martínez (2020), titulada *"Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad"*, se identifican las percepciones de docentes de instituciones públicas en Bogotá y Cali respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, esto por medio de un enfoque cualitativo centrado desde la teoría fundamentada, y donde se encontró que los profesores se perciben como agentes mediadores entre las prácticas del aula y las políticas públicas de inclusión, pero manifestando que

requieren de más preparación para realizar su labor de manera adecuada, además a través de su experiencia ven la inclusión como una demanda emocional pertinente para acabar con la percepción negativa con el otro.

Pallares y Padilla (2022), en su estudio *"Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual"*, exploraron las representaciones sociales de docentes de un colegio en Bogotá acerca de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual leve y limítrofe, esto desde un enfoque cualitativo, y se evidenció que, aunque los docentes aceptan la normatividad y políticas públicas de la educación inclusiva, existe una discrepancia entre las representaciones y las prácticas educativas, pues consideran que estos estudiantes requieren atención continua e individualizada, lo que refleja desacuerdos en la implementación de prácticas inclusivas adecuadas.

La investigación de Rendón (2024), titulada *"Estudio de caso representaciones sociales sobre la educación inclusiva y su relación con las barreras de aprendizaje en la Institución Educativa Sebastián de Belalcázar, Palmira, Valle del Cauca"*, se centró en analizar cómo los profesores de la Institución Educativa Sebastián de Belalcázar en Palmira, Valle del Cauca, entienden la educación inclusiva y cómo estas ideas se relacionan con las dificultades que enfrentan los estudiantes para aprender, y esto se realizó a través de un estudio cualitativo que incluyó conversaciones guiadas, observaciones y cartografía social. Se descubrió que la manera en que los docentes ven la inclusión está influenciada por su preparación y su trayectoria profesional, lo cual afecta directamente sus prácticas inclusivas en el salón de clases, además, en el estudio se resalta la importancia de implementar normas gubernamentales y programas educativos que promuevan una educación inclusiva de calidad, así como la necesidad de capacitar a los maestros y contar con el apoyo de las instituciones para desarrollar prácticas educativas inclusivas trabajando junto con las familias.

La investigación de Martínez-Sarmiento (2023), titulada *"Percepción docente sobre la educación inclusiva"*, se centró en el análisis de cómo los maestros colombianos interpretan la educación inclusiva, esto empleando un método descriptivo basado en la revisión de documentos y bibliografía, y se determinó que la visión de los docentes se basa en el mito, rito y la episteme refiriendo que la inclusión requiere modificaciones sustanciales en los modelos educativos tradicionales. Asimismo, el artículo resalta la urgencia de una formación integral y permanente para los educadores, con el objetivo de superar las limitaciones de los proyectos socioeducativos que se han puesto en marcha en la educación de Colombia.

El estudio realizado por Aguado y Duque (2019), titulado “*Características del vínculo pedagógico y su influencia en el aprendizaje del arte*”, se llevó a cabo con estudiantes de octavo grado de la ciudad de Cali-Colombia, donde se exploraron las características del vínculo entre docente y estudiante en el contexto artístico, más específicamente en diseño y comunicación visual. Se elaboró desde una metodología hermenéutica-descriptiva, donde se emplearon diarios de campo como técnica de recolección de datos, y se llegó a la conclusión de que un vínculo pedagógico que reconoce la subjetividad del estudiante, le permite encontrar su propia voz, su autonomía, favoreciendo el aprendizaje.

En el estudio de Dairetzis Calle & Hoyos Flórez (2015) titulado “*Caracterización de la relación docente – estudiante con necesidad educativa especial permanente en la Institución educativa Jomaber de Caldas, Antioquia*” se analizó de qué manera los docentes se relacionan y construyen un vínculo con estudiantes neurodivergentes o necesidades especiales, por medio de entrevistas y observación. Asimismo, se encontró que el vínculo docente – estudiante se desarrolla y se intensifica a través de los ritos que se emplean frente a las capacidades de los estudiantes en el aula, de igual forma, esas estrategias o herramientas son propias de los docentes ya que no cuentan con los recursos suficientes para una buena inclusión.

En el trabajo realizado por López (2020), titulado “*Aprendizaje y relación docente-estudiante: estado del arte en la educación superior*”, se analizó desde un paradigma cualitativo, y se indagó cómo este vínculo influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje, identificando que la actitud empática del docente, su rol mediador y el reconocimiento de la individualidad del aprendiz juegan un papel centrado en el vínculo para un aprendizaje significativo.

En la investigación de Salazar (2020), titulada “*El vínculo pedagógico como elemento fundacional para el ‘enseñaje’ de la historia*”, buscaba analizar la relación entre el estudiante y el docente en el salón de Historia. Se trabajó desde el método cualitativo y se evidenció que la relación de vínculo entre ellos es fundamental a la hora de enseñar, llegando a influir en la conducta del estudiante y en la construcción de sentido del aprendizaje.

Moreno y Rodríguez (2024) llevaron a cabo una investigación titulada “*Narrativas pedagógicas con estudiantes neurodivergentes*”, con una metodología cualitativa y un enfoque biográfico - narrativo, en la cual, se basaron desde las experiencias pedagógicas de los docentes pertenecientes a la Institución Carlos Pérez Escalante. Las autoras plantean que el vínculo se construye por medio de los mitos, ritos y epistemes acerca de la neurodivergencia o por rutinas prácticas establecidas por los docentes, como la adaptación de materiales dependiendo de las capacidades del estudiante. Esta investigación generó un cambio en las acciones del docente y

en la regulación emocional de los estudiantes, fortaleciendo su motivación y la participación, aportando que el vínculo pedagógico no es solo querer que el estudiante aprenda, sino que impulsa a que se haga de manera práctica, reflexiva y potenciando la inclusión.

La investigación titulada *“la inclusión educativa en la Universidad de Nariño, realidad y prospectiva”* realizada por Calpa y Unigarro (2010), enfocada en estudiantes de educación superior con discapacidad visual o motora, reconoce que la comunicación es fundamental en la construcción del vínculo docente – estudiante, ya que por medio de esta, se está validando a que la persona se sienta comprendida y escuchada fomentando una cercanía, al igual que adaptar su contexto a las necesidades, lo que promueve una mejor inclusión, proceso de aprendizaje en el estudiante y se siga desarrollando adecuadamente el vínculo pedagógico.

Regionales

Contreras, et al (2014), llevaron a cabo un estudio de caso en la ciudad de Villavicencio, dentro de una institución educativa pública, titulado *“Inclusión educativa e interacciones sociales de un niño con trastorno del espectro autista vinculado a una Institución Educativa pública de la ciudad de Villavicencio: estudio de caso”*. La investigación se basó en explicar cómo era el proceso de inclusión educativa a través de las interacciones sociales que llegaba a tener un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En los resultados que se obtuvieron se observa que la escolarización formal influyó de manera positiva en las interacciones del menor, distinguiendo y resaltando así el papel fundamental que tuvo su madre, docentes y compañeros. De igual forma, es importante fortalecer los procesos de inclusión educativa por parte de las instituciones para aquellos niños con habilidades especiales

Portilla-Díaz (2020), llevó a cabo tesis de maestría en la Universidad de los Llanos la cual se centra en las representaciones sociales que tienen los docentes universitarios frente a estudiantes con discapacidad. El análisis, titulado *“Representaciones sociales de docentes sobre los y las estudiantes con discapacidad en la Universidad de los Llanos”*, esta investigación revela las tensiones que se presentan entre el discurso institucional de inclusión y la práctica diaria que se genera, demostrando, cómo estas representaciones pueden influir e impactar la participación de los estudiantes neurodivergentes, el vínculo académico y el acompañamiento.

En el estudio de Vega Floréz et al (2024), titulado *"Representaciones sociales de los docentes sobre la inclusión en neurodiversidad en la Institución Educativa Seis de Abril de la ciudad de Villavicencio"*, se exploraron las percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes neurodivergentes, esto mediante una metodología cualitativa con enfoque hermenéutico, y se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes, donde los resultados indicaron que aunque la mayoría de los docentes muestran una actitud positiva hacia la inclusión, enfrentan desafíos significativos debido a la falta de recursos y capacitación adecuada para ejercer su labor de manera adecuada, además, se identificaron prácticas de discriminación y exclusión en diversos ámbitos, incluyendo el escolar, familiar, social y gubernamental.

El aporte central de esta investigación radica en el hecho de que la inclusión educativa no se logra implementar de cualquier forma, sino que la construcción de esta se conforma en las prácticas cotidianas del aula, en la cotidianidad de las interacciones, en las rutinas, en los gestos, la postura y la forma en la que perciben la diversidad. En este sentido, la investigación no se limita a señalar al docente como un transmisor de conocimientos, sino lo ve como un acompañante cercano tanto en lo pedagógico como lo emocional, por lo que se propone una mirada más sistémica del vínculo pedagógico, considerando elementos importantes como el mito, el rito y la episteme, que nos conducen a las prácticas, las creencias y las relaciones que se establecen en el aula en un contexto urbano específico, como lo es la Institución Isaac Tacha Niño. Por lo tanto, este estudio también nos aporta una visión cercana, humana y contextualizada de la inclusión educativa, así como un vacío de información en esta región, ya que escasean los estudios acerca del vínculo pedagógico desde una visión compleja.

Metodología

La presente investigación busca comprender de qué manera el vínculo que se forma entre el docente y el estudiante, se configura a partir del rito, mito y episteme, y como estas moldean las prácticas de inclusión en el aula, ya que, desde esta perspectiva se permite comprender a profundidad las vivencias de cada participante, llegando a identificar las configuraciones que se realizan en el contexto educativo. Desde esta óptica, se reconoce que la realidad se construye a partir de la comunicación, las experiencias, la interacción del sujeto con los demás individuos y los distintos contextos en los que se desenvuelve, por lo tanto, este enfoque resulta pertinente para identificar la complejidad de los fenómenos sociales, específicamente de los discursos docentes en torno a la inclusión, la neurodivergencia y el vínculo con sus estudiantes (Cejás, et al, 2023).

De igual manera, el trabajo se sustenta desde una perspectiva paradigmática de la complejidad, desde la cual, se comprende la realidad como un todo, considerando cada parte, en relación con el todo, integrándolas entre sí, y teniendo en cuenta su aspecto dinámico y relacional, en el que los fenómenos no pueden analizarse de forma aislada, sino de una manera integral, es decir, desde un concepto de totalidad, y lo que se espera en esta investigación es comprender de qué manera se construye el vínculo entre el docente y el estudiante a partir del mito, rito y episteme y su relación con las prácticas de inclusión en el aula (Álvarez y Mercado, 2024).

Método

La presente investigación se establece desde el diseño Narrativo, el cual, según Hernández Sampieri & Mendoza, (2018), el método narrativo como enfoque, se centra en el análisis de historias y relatos personales que permite comprender cómo las personas interpretan y dan sentido a sus experiencias. Este método facilita explorar las experiencias subjetivas y los significados que los individuos atribuyen a sus vivencias, proporcionando una visión profunda de su realidad y contexto. En lugar de buscar generalizaciones o respuestas objetivas, el método narrativo se interesa en cómo las narrativas personales reflejan y construyen la realidad desde la perspectiva de los propios participantes.

Técnicas

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de información de tipo cualitativo que presenta una serie de preguntas abiertas, lo cual permite que el entrevistado emita sus respuestas con libertad y que el investigador profundice en temas emergentes durante la entrevista, esta técnica permite identificar subjetividades, experiencias, y significados que otorgan los diferentes actores involucrados, esta técnica es clave para explorar la interacción pedagógica y conocer las dinámicas y prácticas de inclusión en el aula (De Toscano, 2009). La entrevista semi estructurada permite dialogar con los docentes de manera abierta, facilitando el conocimiento sobre la configuración del vínculo que se crea entre docente – estudiante.

Cartografía social

Esta técnica combina la construcción colectiva de mapas con el fin de recuperar memorias, representaciones y significados que los actores atribuyen en su contexto, esta no se limita a describir el espacio de manera objetiva, sino que también busca registrar o captar vínculos simbólicos emocionales y sociales en el entorno inmediato. Mediante el diálogo y el debate los participantes realizan una participación a través de un mapa sobre sus percepciones, dinámicas, problemáticas, representaciones y significados, permitiendo así la construcción de un conocimiento que visibiliza las realidades que en ocasiones son invisibles (Tetamanti & Escudero, 2012).

Para esta investigación la técnica de la cartografía social es fundamental ya que permite visualizar las relaciones, los espacios y las prácticas de inclusión educativa utilizados en la institución. Mediante esta técnica se espera que los docentes del colegio expresen de manera gráfica cómo perciben y configuran los espacios escolares de los estudiantes neurodivergentes, para así conocer de manera significativa los procesos de inclusión y las barreras que existen en este contexto.

Participantes

En esta investigación se seleccionaron tres (3) docentes de la institución Isaac Tacha Niño, sede caños negros, los cuales trabajan de manera directa con los estudiantes neurodivergentes, y que cumplan con los criterios de inclusión y exclusión. Se seleccionó a los

profesionales que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos, tales como, que sean docentes que trabajen en la institución Isaac Tacha Niño sede Caños Negros, de la Ciudad de Villavicencio, que sean directores de curso de primero, cuarto y quinto de primaria, y que trabajen con estudiantes neurodivergentes en el aula, y como criterios de exclusión, que no sean directores de curso, debido a que, al ser grados de primaria, solo trabajan con el director de curso, mas no con otros docentes, y que tengan una experiencia menor a seis (6) meses con estudiantes neurodivergentes.

Fases

Fase 1: Diseño de la investigación.

En esta etapa se definió la metodología, y el enfoque narrativo como la base de la investigación, y se establecieron los objetivos generales y específicos, así como las herramientas de recolección de información (entrevista semiestructurada y cartografía social). También se realizó la revisión teórica y de antecedentes, y se realizó la construcción de los criterios de inclusión y exclusión.

Fase 2: Aproximación a la institución y socialización del proyecto.

Se realizó un acercamiento inicial a la Institución educativa Isaac Tacha Niño con el fin de presentar el propósito de la investigación, sus objetivos y la relevancia académica, y con la socialización se buscó generar confianza con la comunidad educativa, garantizando así la transparencia del proceso y buscando obtener el aval institucional, además de sensibilizar a los docentes sobre la importancia de su participación en el estudio.

Fase 3: Selección de los participantes

Se seleccionaron los docentes participantes que tuvieran experiencia con estudiantes neurodivergentes, dando cumplimiento a los criterios de inclusión establecidos, se les proporcionó el consentimiento informado para que lo firmaran, y desde el cual se les brindó una explicación precisa y ética de los objetivos, confidencialidad, ventajas y el método de estudio.

Fase 4: Aplicación metodológica, cumpliendo los lineamientos requeridos

Se llevó a cabo la implementación de las herramientas de recolección de información propuestas, comenzando con las entrevistas, las cuales facilitaron la profundización en los significados que se le atribuyen al vínculo, junto con el mito, rito y episteme, así como las percepciones de los docentes frente a la inclusión educativa. Finalmente, se realizó la cartografía social en la que los docentes representaron gráficamente los espacios, relaciones y prácticas de inclusión en la institución.

Fase 5: Sistematización y análisis de la información

Se recolectó la información de las entrevistas y se organizó en matrices de análisis de forma manual mediante codificación abierta y axial, y junto con ella la descripción de la cartografía, y en la sistematización de la información se incluyó la categorización de subcategorías y categorías emergentes (mito, rito, episteme, inclusión educativa, entre otras).

Fase 6: Redacción de resultados

Se realizó la redacción de los hallazgos obtenidos, destacando las experiencias mencionadas por los docentes, los significados frente al vínculo y las prácticas inclusivas observadas en la institución.

Fase 7: Devolución de resultados

Se programó un espacio de retroalimentación con los docentes, con el objetivo de socializar los hallazgos encontrados por parte de la investigación, y con esta devolución no solo se buscó compartir los resultados, sino generar un espacio de reflexión que aporte a la mejoría de las prácticas inclusivas y al fortalecimiento del vínculo entre docente-estudiante.

Consideraciones éticas

En cuanto al alcance del impacto legal del proyecto, se considera la ley 1090 de 2006, con base en los principios bioéticos: la beneficencia, no-maleficencia, autonomía, justicia, veracidad, solidaridad, lealtad y fidelidad, el ejercicio profesional debe estar guiado por estos principios. La ley 1090, surge para regular el ejercicio de la psicología en Colombia, por el creciente número de profesionales en el área y así garantizar una práctica responsable y de calidad. Por lo que se considerarán los artículos: Artículo 23. El ejercicio profesional implica una estricta confidencialidad, frente a toda información que el psicólogo obtenga al desarrollar sus funciones, lo que deberá ser resguardado bajo el principio del secreto profesional, sin excepción para así garantizar la protección de los datos obtenidos. Artículo 49. El ejercer la psicología en el ámbito investigativo se debe asumir plena responsabilidad sobre la elección de los temas a abordar, las estrategias metodológicas a aplicar, los instrumentos empleados, así como el análisis de lo recogido y la forma en que van a ser compartidos o aplicados posteriormente. Artículo 50. La planificación y ejecución de estudios científicos en psicología deben sustentarse en valores éticos fundamentales, tales como el respeto, la integridad y la dignidad humana, asegurando en todo momento la protección de los derechos y bienes de los participantes de las investigaciones. Artículo 52. En casos en donde se trabaje con menores de edad o con capacidades legales limitadas, será imprescindible obtener el consentimiento informado a través del tutor o el representante legal, quien deberá otorgarlo de forma escrita (Congreso de Colombia, 2006). En la investigación, no se trabajó con los estudiantes directamente, sino con los docentes, por lo que se trabajó como un marco de protección general. Así mismo, la investigación se ajusta a la ley habeas data, la 1581 de 2012, que presenta como objetivo el derecho que tienen las personas de conocer, actualizar y rectificar la información que se haya recogido de ellas. Tanto en datos públicos como privados, esta ley fue creada para proteger los datos personales, garantizando la privacidad y el buen nombre de las personas y a su vez regular el tratamiento que se les da a los datos personales, contando con la autorización previa del titular, esto aplicado a los datos encontrados en datos físicos como digitales. Esta ley busca el buen uso de la información personal y fomentar una cultura de responsabilidad en el manejo de datos (Congreso de Colombia, 2012).

Resultados

Tabla 1

Matriz de la categoría Vínculo

Categoría	Subcategoría	Relato	Interpretación
Vínculo		P1. “Pues ahí digamos que uno ve que ellos han creado lazos de amistades más fuertes conmigo. No digo que con los docentes anteriores de año anteriores no, pero pues digamos que sí se ha prestado pues para que tengan más confianza y pues uno pueda entender más acerca de ellos y ellos puedan aprender de uno”	La construcción de un vínculo pedagógico basado en la confianza y cercanía con los estudiantes, el vínculo trasciende más allá de la transmisión de conocimientos y va encaminado a una reciprocidad, el reconocimiento mutuo y el apoyo.
		P1. “Bueno, digamos que el vínculo se construye con cada una de las actividades que se realizan y pues con el conocimiento de cada año. Creo que una dificultad sería que no hay una continuidad de los procesos. A qué me refiero, ya que el docente que tiene grado primero este año y tiene, no sé, 40 niños. muy probablemente el siguiente año no va a tener el grado segundo. Entonces, digamos que, volviendo al tema, los niños que tienen discapacidades, digamos que, si necesitan un acompañamiento continuo, pues para seguir creyendo en esos lazos de amistad”.	La importancia de la continuidad en los procesos educativos puede fortalecer el vínculo entre docente y estudiante.
		P1. “Creo yo que uno como docente crea un lazo de mayor amistad, una amistad mucho más fuerte con ese niño. Pues digamos porque uno digamos que vive más pendiente, aunque uno vive pendiente de todos los niños, pero uno sí se alcanza a preocupar un poquito más por esos niños porque pues digamos que vive protegiéndolos y pues brindándole en muchas estrategias para que ellos puedan”.	La relación con estudiantes que presentan alguna dificultad tiende a ser más cercana y afectiva, debido a que el estudiante requiere una atención constante y acompañamiento.
		P2:” Ellos son muy amorosos, ellos son muy amorosos, entonces ellos, el abrazo, los buenos días, y eso hace que el chico también genere como cierta conectividad con uno”	Por medio de distintos gestos de cariño, se genera un buen vínculo docente – estudiante, donde se convierte en un lugar de confianza, cercanía y buen desempeño académico.
		P2:” El vínculo pedagógico es la herramienta que yo tengo para ofrecerle al chico para su evolución, a nivel cognitivo, a nivel emocional.”	Desde su experiencia, ve el vínculo como una herramienta fundamental

Categoría	Subcategoría	Relato	Interpretación
			para formar a un estudiante autónomo, seguro, capaz de poder realizar las actividades de aula y de comunicarse cuando sea necesario.
		P2:” La parte afectiva de que ellos llegan, buenos días, buenas tardes, chao profesora, yo siempre les digo a ellos, que pase lo que pase siempre cuéntenme, díganme la verdad, hay que mirar, esto y esto, eso es como lo más.”	Por medio de gestos cotidianos se fortalece la comunicación y confianza en el aula, viendo a la docente como un apoyo y no solamente como autoridad, permitiendo que los estudiantes se sientan valorados, escuchados.
		P2:” Uno como docente uno lo debe romper, debe romper el esquema desde principio de año, todos somos iguales, y todos vinimos a aprender.”	Expresa la importancia que tiene el rol docente y como deben de tener una postura en la que orienten a eliminar prejuicios, barreras que limiten la participación en el aula, generando respeto, igualdad y aprendizajes.
		P2:” La experiencia, las relaciones interpersonales con pares, es lo que le ayuda a uno como a crecer, a aclarar dudas”	Se observa como las relaciones interpersonales son importantes como fuente de aprendizaje y de crecimiento personal, permitiendo una construcción de conocimientos compartidos, que los impulsan a la reflexión y a la motivación sobre nuevos intereses.
		P2:” La niña hizo conmigo segundo y evolucionó, dentro de lo normal evolucionó, y con el paso del tiempo, no, qué dificultad cognitiva, que la hermana con dificultad cognitiva, entonces yo le dije a la mamá como raro que todas las chinas suyas le salgan con algún problema, y oh sorpresa, que ella las llevó a un control en Bogotá y las niñas tienen problemas auditivos, todas, de 5, 3 les salieron con problemas auditivas, y esas 3 aparecen con dificultad cognitiva, el diagnóstico, eso hace que muchas veces uno etiquete al estudiantes”	Expresa la importancia de ver más allá de las etiquetas, que es importante crear un vínculo con el estudiante, para generar una mejor comprensión acerca de las dificultades, para no crear prejuicios y verificar lo que realmente está pasando.
		P3: “No, bien, lo que te digo, hemos venido trabajando bien con ellos, y nos hemos ganado cariño tanto ellos el mío como yo el de ellos”.	Se destaca una relación afectiva y recíproca con sus estudiantes, evidenciando un vínculo pedagógico basado en el cariño y la confianza.

Categoría	Subcategoría	Relato	Interpretación
		P3: “A mi relación, en cuanto al lenguaje, digamos que hay niños que ay profe, te amo y con ellos es como profe y ya, entonces digamos que todo es por gestos. En cuanto acá al salón, pues con ellos toca uno dárselos más a explicar a veces de esta manera, mientras que con los otros niños no. En cuanto a qué más ... en cuanto a participación, lo que te digo, ellos muchas veces son no, no, no, no quiero, no, mientras que los otros sí, profe, de una”. P3: “Ese vínculo de que el abrazo aquí, el abrazo allá, pico aquí, pico allá, entonces digamos que... es mi receta”.	El vínculo con estudiantes neurodivergentes implica formas distintas de interacción, especialmente en el uso del lenguaje y la disposición a participar El vínculo entre docente y estudiantes se construye a través de manifestaciones afectivas cotidianas como abrazos y gestos de cariño.
		P3: “Con el niño de hipoacusia si hemos tenido con la mamá una relación más allá de lo pedagógico, sí, entonces, por ejemplo, no, que vamos a ir a tal salida, ¿entonces quiere ir o no?... De pronto cualquier colaboración acá en cuanto a no, necesito este material, me ayuda a buscarlo porque digamos que yo si no me desenvuelvo en la ciudad, entonces todo es como con ella, ella ha sido como esa mano derecha acá”.	La colaboración activa entre el docente y la familia del estudiante, que traspasa lo pedagógico y se convierte en una alianza de apoyo mutuo, fortalece el proceso educativo del estudiante.
		P3: “Sí, sí., sí, sí, sí, todo es académico. No, o sea, lo que le digo acá en el salón, sí, digamos que es muy cariñoso, muy esto, pero hasta ahí. ^[P3]_[SEP]Con él sigue ahí”.	A pesar de que existe un componente afectivo con el niño que tiene autismo, en la interacción docente–estudiante, este se mantiene dentro de un marco estrictamente académico.
		P3: “^[P3]_[SEP]Entonces sí, es como con eso, compartir las películas, las estrategias que le dije anteriormente, hay muchos materiales lúdicos, y visuales, y pues eso”.	El uso de recursos lúdicos y visuales, son estrategias que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.
		P3: “En el descanso, a veces cuando de pronto por ahí no dejan jugar al niño con Hipoacusia o eso, pues él se la pasa allá conmigo, se sienta y se pone a comer y eso”.	Los espacios compartidos generan confianza y cercanía.
		P3: “Bueno, paciencia, demasiada paciencia, lo que te nombraba antes sobre la creatividad, con ellos no se puede trabajar actividades que uno dice como con los otros, como una guía o copiar del tablero, no, ellos necesitan de material lúdico, digamos que respeto, mucha tolerancia hacia ellos y ya, creo que eso, yo creo que paciencia y amor, amor por la profesión”.	El vínculo con los estudiantes neurodivergentes se construye desde valores como la paciencia, el respeto, la tolerancia y el amor por la enseñanza
		P3: “bueno, si voy a trabajar con ellos, tengo que primero conocer al niño, qué es lo que le	El vínculo se fortalece cuando el docente conoce

Categoría	Subcategoría	Relato	Interpretación
		gusta porque puede que le guste colorear, como puede que no, entonces digamos que es desarrollar ese material, al conocer esas limitaciones, porque yo realmente no conocía que existían tantas discapacidades, digamos que uno siempre decía bueno la física, pero nunca más”.	los intereses, gustos y formas de aprender de sus estudiantes

Tanto P1, como P2 y P3 manifiestan que la relación con los estudiantes neurodivergentes es fuerte, y como bien mencionan, esta relación se construye gracias a la continuidad de los procesos educativos, y debido a que les prestan más atención y/o se preocupan más por ellos, esto por la condición que presentan. P1 y P2 mencionan que los niños neurodivergentes que tienen bajo su cargo son muy afectivos, llegando a saludar y a abrazar al docente apenas inician clase, pero en el caso de P3, los niños no son así, no son expresivos, específicamente en cuanto al lenguaje, ya que manifiesta que los demás niños si son de decir “te amo, profe”, o de llegar y dar picos y abrazos, pero en el caso del niño con hipoacusia y el de autismo ellos expresan el afecto por medio de gestos, como el corazón con las manos.

P2 reconoce que el hecho de que les deje en claro a los estudiantes que pueden contarle cualquier cosa, hace que se sientan más cómodos y en confianza, lo que incrementa la cercanía entre ellos, contribuyendo a que ambas partes crezcan y aprendan del día a día. En el caso de P1 y P2, el vínculo con sus estudiantes es el mismo, es decir, no es más fuerte con el uno o con el otro, pero en el caso de P3, menciona que el vínculo es más fuerte y va más allá de lo pedagógico con el niño con hipoacusia, debido a que tiene mejor relación con sus padres, ya que son más colaboradores y activos en cuanto a las necesidades del niño, y la hace sentir acompañada en el proceso, pero con el niño con autismo si se mantiene en ese límite, debido a que la docente ha tenido conflictos con la madre del menor al ser tan alejada en cuanto a las necesidades de su hijo, lo que de una u otra manera se relaciona con la distancia.

Tabla 2

Matriz de las subcategorías Mito, Rito y Epistème

Subcategoría	Relato	Interpretación
Mito	P1. “Las familias están acostumbradas a digamos, no porque lo quieran, sino porque la sociedad nos ha enseñado a eso, entonces siempre se ha conseguido de que el niño con Down	Persiste la estigmatización hacia las personas con

Subcategoría	Relato	Interpretación
	es el niño mongólico o que el niño que digamos tiene una dificultad motriz, entonces el niño que no puede, el niño discapacitado, es el niño vos, el niño tonto”.	discapacidad, la cual también se presenta en las familias, por parte de la cultura.
	P1. “Pero el otro niño va a decir, no, en mi casa, mi mamá dice que yo no me puedo juntar con esos niños porque no sé, porque me van a prender algo o pues cosas así”.	Algunos estudiantes reproducen en el aula los prejuicios que escuchan en sus casas, mostrando una falta de educación inclusiva en el área familiar.
	P1. “Yo creo que ningún niño en este grado segundo qué son tan pequeños, los niños con discapacidad reconozcan que tienen discapacidad. Porque así uno les haya comentado o uno haya hecho otros trabajos para integrarlos y demás, pues digamos que ellos son niños, ellos viven en su mundo, ellos buscan jugar”	Los niños no son plenamente conscientes de su discapacidad, ya que tienen como prioridad jugar e interactuar con sus compañeros
	P1. “Bueno, digamos que partimos del hecho y de la base del respeto, influenciar a los niños, enseñarles valores, volvemos al tema desde el principio son poblaciones vulnerables que carecen de valores”.	El docente tiene un mito de déficit, en la medida en que relaciona la falta de valores con el hecho de pertenecer a una población vulnerable.
	P1. “el colegio, digamos que tanto el colegio como los padres de familia, vuelvo y repito que son docentes de la institución, pues digamos que tienen los modos económicos y demás, pues para conseguir una persona particular que pueda apoyar ese proceso. Pero si entramos a vivir a los niños de un aula regular, pues muchos padres de familia acá viven del diario, hay muchos padres de acá del salón, que trabajan en los semáforos pidiendo una moneda y demás, entonces pues digamos que se les va a dificultar mucho el poder adquirir una persona que trabaje con sus hijos individualmente y que le pueda apoyar en un proceso”.	La carencia de recursos económicos a pesar de que se relaciona no es un limitante, ya que, aunque se cuente con los recursos necesarios eso no garantiza que los padres coloquen un tutor a sus hijos
	P1. “hay muchos padres de familia que tienen un colegio cerca, que digamos que se les puede facilitar, pero resulta que ese colegio no brinda los espacios o no reciben niños que tengan dificultades. entonces esa es una variable que sí puede representar una oportunidad de mejora dentro de nuestras instituciones. ^[P1] _[SEP] cuando hablamos de que es un colegio privado, pues vamos a entender de que no se van a echar la carga digamos de contratar otro docente, porque eso les va a generar más ingresos. En el sector público, pues digamos que con el tema de los concursos y demás, pues se ve necesitan los docentes y pues por el concurso llegan”.	Evidencia una problemática estructural para el acceso a una educación inclusiva, señalando que algunos colegios no ofrecen las adecuaciones necesarias al considerarlas un gasto.
	P3: “escuchaba mucho de como que esos niños no deberían matricularlos en un colegio normal, que deberían como existir instituciones aparte para ellos, que eran niños que de pronto tocaba pasarlos porque sí, porque no iban a progresar nunca entonces tocaba pasarlos”.	Persisten creencias excluyentes en el ámbito educativo, referentes a los estudiantes neurodivergentes.

Subcategoría	Relato	Interpretación
	P3: “por lo menos la mamá del niño con autismo dice que el niño está bien, que el niño no tiene nada. Pero ella digamos que todavía no acepta la condición que tiene el niño, a pesar de que pues ya de los médicos y todo le dieron como un diagnóstico”.	Algunos familiares suelen tener resistencia frente al diagnóstico de los niños lo que suele convertirse en una barrera para la inclusión.
	P3: “con el niño de autismo, no, digamos que con él como ha sido como tan calladito, y eso, lo único es él es más el tema familiar, que no aceptan como la condición de él”.	La principal barrera para el proceso de inclusión no proviene de los pares, sino de la familia, al no aceptar la condición del niño.
	P3: “Ahí es donde de pronto salen los comentarios como sí bueno, ese niño toca promoverlo porque sí, o ese niño no debería estar acá”.	Siguen existiendo comentarios excluyentes respecto a los estudiantes neurodivergentes.
Rito	P2:” En el salón todos los días se llega, y los recibimos en puerta entonces ahí viene el saludo en la mañana, ya llegamos al salón, nos saludamos, preguntamos cómo nos fue, como amanecemos,”	A través de rituales de saludo y conversación, la docente genera espacios de cercanía y encuentro, donde estos gestos simples, logran fortalecer la confianza y empatía, creando un clima afectivo.
	P3: “No, pues digamos que en la mañana es ahí en la puerta del salón, yo llego y entran y me abrazan. ^[P3] Digamos que a veces tipo 8:00, o 8:30 que ya sé qué después del dictado están cansados, utilizamos de pronto una canción o algo, pero es como por todos, no es que digamos que lo haga específicamente por ellos”.	Los saludos afectivos y las pausas activas se convierten en rituales cotidianos que fortalecen la relación docente–estudiantes
	P3: “Gestos como el de corazoncito. Bueno, el tema de la bendición. les he dicho mucho a ellos que oren, que le pidan a Dios por las mañanas, entonces digamos que cada vez que oramos me toca con ellos “en el nombre del padre, del hijo y del espíritu santo”, y ya ellos digamos que a veces cuando vamos a la puerta y ya ellos se van, empiezan “profe agáchese” y a veces ellos mismos me la hacen a mí”.	Los gestos afectivos y las prácticas simbólicas cotidianas se convierten en rituales que fortalecen la relación docente–estudiante.
Episteme	P1. “El vínculo pedagógico de la relación que ellos tienen conmigo, no solo como el docente que enseña y que ellos son las cabecitas donde vienen todos los conocimientos e introducen todos los conocimientos, sino también la relación como amigo, la relación de poderles preguntar cómo se sienten, cómo están, cómo les fue un fin de semana Digamos que va más allá de del ser que lo vean a uno como el profesor como tal allá y que le rindo pleitesía, no es más verlos con la con el tema de que uno es amigo”.	El vínculo se construye desde una relación cercana y humana, este trasciende más allá de un rol de autoridad para convertirse en una figura de confianza.

Subcategoría	Relato	Interpretación
	P1. “Bueno, dentro del aula se pretende involucrarse uno como docente, no es digamos, asignar un trabajo y solo la explicación y dejarlo ahí, sino poder compartir con ellos lo que viven, lo que hacen en sus casas, poder conocer sus familias, interactuar con ellos, poder estar con ellos en una hora del descanso, poder involucrarse con ellos, hacer una ronda, hacer un juego, por ejemplo, en el caso de los niños jugar fútbol como niños, y pues principalmente una palabra coloquial es dejar la pena, porque a muchos docentes sufrimos de pena, entonces yo no salgo a jugar con mis estudiantes porque yo ya soy muy viejo o porque bueno, son muchas con muchas cosas que uno piensa y pues no vienen pues al caso, porque pues el hecho de ser un docente es ponerse en el papel de los estudiantes y poderse adaptar también a lo que lo que los estudiantes piden” P1. “Lo digo porque pues digamos en nuestras instituciones tenemos docentes que ya son de avanzada y pues ellos vienen trabajando una educación tradicional que en algún momento funcionó, pero pues digamos que a veces no funciona con los niños regulares, pues mucho menos van a funcionar con unos niños que se van o que tienen digamos un proceso diferente de aprendizaje”.	El vínculo pedagógico se fortalece cuando el docente se involucra con los estudiantes, compartiendo espacios, actividades y juegos, permitiendo comprender mejor a sus alumnos y generar confianza con ellos. La diversidad en los métodos de enseñanza como el tradicional fueron efectivos en el pasado, pero actualmente surge la necesidad de una actualización o reajuste para responder a las particularidades de cada estudiante.
	P1. “Es clave la comunicación entre los tres miembros que se forjan en una educación, que es el padre de familia, el estudiante y el docente. Si no hay comunicación entre los tres, si yo como docente, doy todo por él, pero no tengo el apoyo de los padres, si los padres de familia desarrollan todo el proceso clínico y de terapias y demás y no tienen apoyo del docente, pues sí, el estudiante no da lo que tiene que dar, pues definitivamente el proceso no se va a poder lograr”.	La comunicación entre la comunidad educativa es fundamental para el proceso educativo, ya que solo mediante la relación colaborativa se pueden alcanzar los objetivos pedagógicos.
	P2:” La experiencia es bonita, o sea, le ayuda a uno como ha... volver como a reconocer, a aprender uno porque pues igual entender que son chicos que están en diferente”	Desde su experiencia la docente ve la enseñanza como un aprendizaje no solo laboral, sino que también personal, en la que entiende que cada uno de los estudiantes avanza a su propio ritmo y no está mal, creando una mirada empática.
	P2:” Independientemente de que tengan o no tengan dificultad, ellos tienen muchas falencias, muchas limitaciones a nivel social, familiar y ellos lo vienen a traer al aula”	Se observa una comprensión de la docente frente a las dificultades de los estudiantes, donde reconoce que existen diversas problemáticas, que afectan su rendimiento o desempeño académico dentro del aula, distrayéndolos de sus

Subcategoría	Relato	Interpretación
		prioridades en la institución.
	P3: “No, por lo que le digo, por esas estrategias que no se utilizaban, porque yo creo que, si uno fuese un viejito amargado a cansón y eso, los niños no llegan a uno nunca”.	P3: “La disposición y actitud del docente se relaciona directamente en la cercanía y confianza con sus estudiantes”.
	P3: “Cuando uno le coge cierta, llaman por ahí “tierra un estudiante”, eso ya es durante el año, eso ya es imposible cambiarlo y a veces la familia influye mucho o pues digamos que yo lo relacionaba a eso, que cuando usted tiene una relación mal con la familia como que le iba cogiendo vaina a un niño, entonces digamos que sí, me tocó trabajar mucho en eso porque hay papás que con uno se comunican muy feo”.	las tensiones con las familias pueden influir negativamente en la relación del docente con el estudiante, afectando el vínculo pedagógico
	P3: “no gritarlos ni esto porque pues digamos que si hay veces que uno dice, uy, Dios mío, me provoca cómo coger e ir, pero no, uno entiende que ellos tienen su condición y pues toca saberlos llevar”.	Se reconoce una episteme de la compasión frente a situaciones difíciles en el aula para mantener relaciones sanas.
	P3: “Cuando uno lo hace obligado es cuando salen los comentarios de bueno, ese niño toca promoverlo porque sí, o ese niño no debería estar acá”.	La disposición del docente se relaciona directamente en el trato hacia los estudiantes y en la manera como se percibe la inclusión.
	P3: “pero hay otras actividades donde uno dice, no, ellos se pueden desenvolver igual que los otros niños”.	Los estudiantes neurodivergentes, a pesar de su condición, pueden desenvolverse en actividades al igual que otros.
	P3: “cuando me los entregaron, yo decía, pues dónde empiezo y digamos que la primera semana yo los trataba igual que a los demás, pero entonces yo me doy cuenta de que ellos no podían pues desarrollar las actividades y eso de la misma manera entonces claro, eso genera un vínculo con ellos”.	El conocimiento y las prácticas inclusivas se construyen a través de la práctica

En los relatos de los docentes se evidencian múltiples mitos existentes en la comunidad educativa. Menciona que la sociedad ha concebido al niño con síndrome de Down como “mongólico” o el niño con dificultad motriz como el niño “discapacitado”, “tonto”, también que ha escuchado que los niños dicen que en la casa se les enseña que no se pueden juntas con niños así, refiriéndose al niño neurodivergente; porque se les van a prender lo que tienen, que

considera que los niños que tiene a su cargo y están en segundo grado al ser tan pequeños no reconocen que tienen una discapacidad, porque ellos “viven en su mundo”, solo piensan en jugar, menciona que en lo que se centra principalmente es en la enseñanza de valores porque al ser una población “vulnerable”, carecen de valores, lo que demuestra un mito de déficit, debido a que no se puede relacionar la falta de valores con el hecho de pertenecer a una población vulnerable, resalta que hay familias con buen nivel socioeconómico que puede ponerle un cuidador al menor para fortalecer y potenciar su proceso, pero que en el caso de las familias con escasos recursos esto no es posible, también manifiesta que en los colegios privados no contratan más docentes porque esto implica un gasto para la institución, pero que en el caso de los colegios públicos los docentes si llegan debido a los concursos. Muchos padres consideran que esos niños no deberían estudiar en un colegio “normal”, sino que deberían estar matriculados en instituciones propias para ellos, los padres no aceptan la condición que tiene el menor, así haya sido diagnosticado por un médico, lo que dificulta el proceso, y algunos docentes pasan a los niños porque si, por la condición que tienen.

En cuanto a los ritos, los docentes manifiestan que todos los días esperan a los niños en la puerta, los saludan y les preguntan cómo amanecieron, y en el caso de P3, todos los días les echa la bendición entrando al salón. Al inicio de clase, P3 pone a orar a los niños, y durante las clases les hace alguna actividad que los active, como ponerles una canción o dejarlos salir un momento, pero menciona que no lo hace solo por los estudiantes neurodivergentes, sino por todos, y que de una u otra manera, incrementa la cercanía entre ambos, y al terminar jornada escolar los niños se acercan a darle la bendición a la profe.

En el caso de la episteme mencionan que va más allá de que los vean a ellos como docentes que imparten conocimiento, y los empiecen a ver como amigos, va más allá de dejarles trabajos y ya, sino que hay que involucrarse más con ellos, preguntándoles acerca de lo que viven en su día a día, compartir con ellos y jugar, dejando de lado la pena y el pensamiento de que debo actuar como “docente”, considerando que entre las funciones también está adaptarse a lo que los estudiantes requieran. La educación tradicional, la cual muchos docentes manejan, no funciona ni con los estudiantes regulares, por lo que no se puede esperar que funcione con los niños con un proceso de aprendizaje distinto. Es necesario el apoyo de los 3 sujetos que forjan la educación, el estudiante, el docente y los padres, para mejorar el proceso del menor, y la experiencia con ellos contribuye a que se tenga en cuenta que todos somos diferentes. La actitud también es importante, porque si los docentes fueran amargados o cansados nunca llegan a los niños, y uno cuando empieza a relacionarse con esos niños, se

da cuenta de que se pueden desenvolver al igual que los demás niños, al principio los trataban a todos por igual, debido al desconocimiento de trabajar con ellos.

Tabla 3

Matriz de la categoría Inclusión Educativa

Categoría	Relato	Interpretación
Inclusión educativa	P1. “yo no puedo diferenciar a mis estudiantes de los demás. Aunque las actividades deben ser diferentes, aunque la evaluación debe ser diferente, yo no puedo discriminar a un niño”.	Se reconoce la diversidad en los estudiantes, pero sin ser diferenciadores, manteniendo la convicción de que todos deben ser tratados con igualdad y respeto.
	P1. “El tema de inclusión no es alejarlos en el tema es como su palabra me indica involucrarse en todas las actividades. ^(P) _(SEP) Yo no puedo sacar a un niño a un descanso y mantener a los niños que tienen dificultad alejados o demás porque ellos deben también interrelacionarse con sus demás compañeros”.	Considera que todos los estudiantes, a pesar de sus dificultades, deben compartir los mismo espacios y actividades para favorecer la interacción, mostrando una postura ética y relacional que promueve la igualdad y la integración en la comunidad educativa.
	P1. “Bueno, yo pienso que el estudiante en sí al sentirse incluido al no sentirse rechazado, pues digamos que va a dar mucho de sí, va a tratar de hacer porque pues digamos que en lo que tienen esos niños es que a pesar de que tienen sus dificultades”.	Cuando un estudiante se siente incluido dentro del grupo, este se motiva más y muestra más capacidades. La inclusión mejora el ambiente escolar y a su vez fortalece la autoestima y la disposición para aprender de los estudiantes que presenten alguna dificultad.
	P1. “El tema de desarrollar diferentes proyectos de permitir a los estudiantes que, por ejemplo, el estudiante con discapacidad cognitiva no me va a leer o digamos no me va a leer, digamos en un mensaje de bandera, por decirlo así, pero pues yo puedo ponerlo a representar en una obra de teatro y yo sé que el niño me va a responder y que el niño pues no se va a sentir excluido”.	Se identifican diversidad en formas de expresarse, lo que sabe y puede hacer el estudiante. El papel como docente es reconocer esas formas y ofrecerles espacios donde se sientan integrados.
	P1. “tiene un día de la inclusión, lo desarrollamos todos los docentes y lo que se hacen son diferentes actividades, digamos que lúdicas, donde todos los demás estudiantes puedan, digamos que enterarse de qué tipo de dificultad tienen sus compañeros y pues asimismo puedan darse la oportunidad de conocer ese tipo de dificultades. Entonces, por ejemplo, si en el colegio tenemos un estudiante con discapacidad visual, pues podemos hacer un juego como, no sé, como el de la gallina ciega, donde los estudiantes se pongan en los zapatos de sus demás compañeros. ^(P) _(SEP) Entonces ese día de inclusión, digamos que abarca muchas cosas de lo que uno ha planeado durante el año y de lo que se vive en cada en cada una de las aulas”.	La realización de una celebración que busca concientizar a los estudiantes sobre las dificultades que pueden presentarse a otros compañeros y promoviendo a los estudiantes ser empáticos, respetar y mejorar la convivencia de la comunidad educativa.
	P1. “Si entráramos a concientizar verdaderamente a todos los niños de que todos somos iguales, a	La inclusión parte del reconocimiento, la igualdad y la aceptación de las

Categoría	Relato	Interpretación
	pesar de que tengamos las diferencias que tengamos, Todos podríamos tener las mismas oportunidades y no tendríamos que estar, digamos que hablando de inclusión entre comillas”.	diferencias. concientizar sobre esto permitiría que la inclusión no fuera un tema aparte de las prácticas cotidianas
	P1. “Otra práctica común acá es que, pues se ha influenciado en los niños, pues vuelve más a lo mismo en que todos son iguales, no en que no podemos rechazar a ninguno ni para un compartir a la hora del descanso o ni para poder hacer una actividad dentro del salón o algo así”.	Fomentar la igualdad entre los estudiantes y que incluyan a sus compañeros en las actividades escolares o recreativas para reforzar el respeto, la empatía y la cooperación dentro de la comunidad educativa
	P1. “Digamos que el profesor siempre va a ser muy recordado cuando es bueno con los estudiantes. Cuando un profesor es malo con los estudiantes o con un profesor tiene dificultades con sus estudiantes, entonces pues digamos que no, o sea, siempre lo van a recordar, pero no lo van a recordar de la mejor forma. Muchos de nosotros recordamos con mucho aprecio al docente que nos enseñó a leer, que es el de grado primero”.	Las experiencias positivas impactan de manera significativa en los estudiantes.
	P1. “¹En algún momento hace mucho tiempo, se habló en Villavicencio que se debía crear un aula con todos los niños que tuvieran discapacidad. Pero si hablamos de inclusión, pues estaríamos excluyendo ese tipo de personas. o ese tipo de niños o de jóvenes, porque pues, aunque tendríamos el apoyo de un docente conocedor, pues también estaríamos sacando a nuestros estudiantes de las aulas y no estaríamos permitiendo, permitiéndole vivir, digamos que su tema educativo con libertad, por decirlo así”.	El docente exprese su postura frente a la propuesta de la creación de aulas enfocadas a estudiantes con alguna discapacidad, considerando las excluyentes y limitantes para un buen desarrollo.
	P1. “por ejemplo, en un en un aula regular de grado decimo, de grado once digamos a un niño homosexual, por decirlo así en palabras claras, pero pues a veces muchos docentes, si no estamos preparados para recibir a un niño donde sea paseada cognitiva, a veces tampoco sabemos cómo enfrentarnos a ese tipo de situaciones”.	La falta de preparación no solo afecta a estudiantes con alguna dificultad sino también a aquellos estudiantes que pertenecen a diferentes géneros. Mostrando un desconocimiento frente a estas situaciones.
	P1. “Entonces pienso que algo fundamental es que el docente pueda conocer todas las discapacidades que hay. Yo sé que son muchas, sí, pero hay unas que son muy frecuentes y por lo menos que uno tenga el conocimiento de todas esas discapacidades	Se resalta la importancia de la formación docente frente a las discapacidades, considerando esto esencial para estar preparados y brindarles una buena atención pedagógica
	P1. “Pero también hay que saber de que existe cierto temor porque si a mí me ofrecen un diplomado no sé, en civilizaciones antiguas cuando yo soy de sociales, que es muy fuerte y me ofrecen un diplomado sobre discapacidad, pues obviamente yo no voy a inclinar hacia mi formación, y a veces y a veces es más por temor porque uno no se cree capaz de enfrentar cierto	El priorizar formaciones más afines a su área disciplinar puede generar una limitación en el desarrollo de competencias inclusivas

Categoría	Relato	Interpretación
	tipo de cierto tipo de temáticas con esos estudiantes”.	
	P2:” La institución maneja el programa de inclusión, eh... se ha venido reforzando año a año, aplicando según la ley, según la norma”	La institución cuenta con un compromiso anual, cumpliendo y respetando las políticas, en donde desarrolla un día de inclusión con distintas actividades.
	P2: “Entonces no es como usted allá y usted acá, no, todos somos iguales.”	La docente mantiene una postura de equidad, eliminando barreras, y fomentando respeto entre todos sus estudiantes, por medio de un trato igualitario.
	P2:” Todos tienen las mismas capacidades, todos pueden, si yo les tengo que llamar la atención a ellas, lo hago de la misma manera que se los llamo a otro estudiante, o sea igualito, ay qué porque pobrecita, no, yo siempre y en eso si lo he tenido claro, para mí que es igual, puede tener sus dificultades, su limitación, pero eso no hace que uno le tenga que decir, o alcahuetear, no, sino que también ella debe tener su exigencia para su formación.”	La docente expresa una visión inclusiva basada en la equidad y exigencia justa, con el mismo trato, y responsabilidades a cada uno de sus estudiantes, sin privilegios o excepciones.
	P2:” Se manejan actividades donde los niños se pongan en los zapatos de los niños que tengan discapacidad”	Dentro de la institución en su día de inclusión se promueven actividades empáticas, donde los demás estudiantes se ponen en los zapatos de los chicos con discapacidad, con el fin de generar respeto y sensibilización, para eliminar prejuicios.
	P2:” Venga a ver, y yo las guías de esto y todas eran guiadas con puntos, puntos, él ya sabía y él seguía los punteados, el coloreaba”	La docente demuestra una práctica educativa inclusiva, al adaptar las guías según las capacidades del estudiante para facilitar su participación en las actividades para su aprendizaje, donde se hizo uso de material simple.
	P2:” El enfoque de que existen personas que necesitan de nosotros, pues todos necesitamos de todos, pero hay unos que necesitan más que otros, entonces como no dejar perder eso.”	La docente muestra una comprensión acerca de la inclusión, resaltando que no se debe ver como una carga, sino como un proceso de aprendizaje mutuo y cooperación.
	P3: “Capacitaciones, capacitaciones a los docentes, pero no es ir y sentarnos allá y una señora pegada al micrófono y hable y hable dos horas, porque a uno le da sueño y no, digamos que hacerlo como más dinámico, más hacia la realidad que atravesamos en el aula, ¿no?, porque ellos piensan que ya, que decir, no es que vamos a trabajar tal tema con los niños, vayan y aplíquenlo como puedan, digamos que eso no es capacitar un docente”.	Las capacitaciones docentes deben ser más lúdicas y generar aprendizaje a partir de situaciones cotidianas.

Categoría	Relato	Interpretación
	P3: “De ellos todo, digamos que uno no está capacitado para niños así. Es lo que le digo, o sea, yo llegué acá y de una vez me enviaron esos dos niños con esos casos y yo bueno, pero cómo empiezo, entonces es más o menos lo que uno de pronto vaya viendo por redes o que uno diga, bueno, puede servirles a ellos porque le llama la atención, pero uno debería saber más, empezando por el caso, saber del diagnóstico”.	El conocimiento sobre el diagnóstico y estrategias específicas es fundamental para brindar una respuesta educativa adecuada.
	P3: “porque pues si uno hace algo acá, pero en la casa no refuerzan de nada, no sirve. O sea, yo digo que eso es un trabajo mancomunado, familia, colegio y niños, porque eso es”.	La inclusión requiere trabajo entre familia, escuela y estudiante.
	P3: “Bueno, con el niño de autismo nos ha tocado traer doble material, entonces hay una copia que la hace mal, entonces yo la dejo ahí de guía y le digo “tienes que colorearlo mejor”, con el niño con hipoacusia utilizamos, que en la casita le arrancaba la hoja y volvía y la pasaba bien o que la pasara al cuaderno, pero son como más cosas así”.	Ajustes en el material de trabajo, facilita la comprensión de las temáticas en los estudiantes neurodivergentes
	P3: “. Y en sumas, digamos que ellos manejan unos palitos de paleta, entonces digamos que los mandamos a decorar de animalitos o de minions, y bueno, por la temática que ellos querían, entonces todos los días ellos saben que tan pronto yo hablo de suma sacan sus palitos, y así lo hemos ido trabajando con ellos.	las rutinas estructuradas y repetitivas favorecen la comprensión de temas en los estudiantes neurodivergentes.
	P3: “Si vamos a leer, ellos son los primeros en hacerlo, o cuando digo qué película vamos a ver que ellos sean los que deciden o de pronto cuando vamos a salir que el trencito entonces ellos dos de primeras, y lo mismo cuando van a recibir el PIAR, es más en cuanto a eso”.	Considerar a los estudiantes neurodivergentes en distintas actividades contribuye a que se sientan incluidos y su participación activa.

Tabla 4*Matriz de las categorías emergentes*

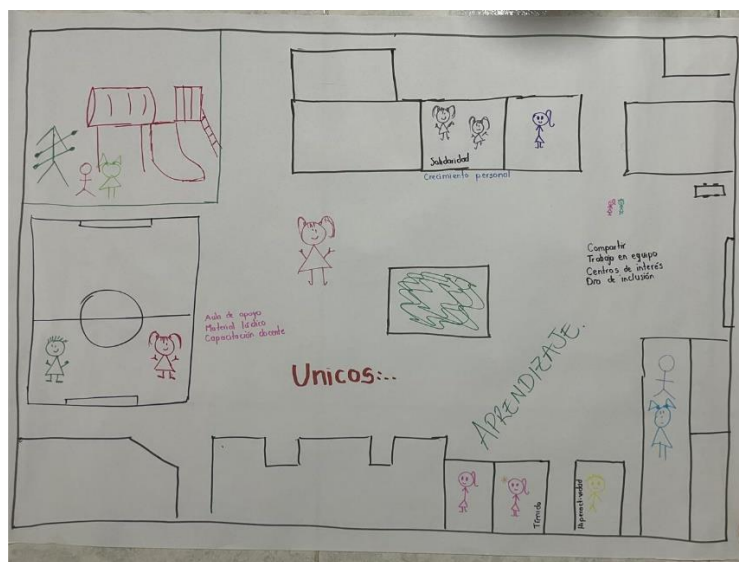
Categoría emergente	Relato	Interpretación
Motivación	P2:” vamos a trabajar, vamos a trabajar, hagámosle, usted, ustedes pueden, o sea yo nunca les limito, entonces cuando ellas misma se limitan entonces yo, yo le digo, usted puede, usted es capaz y no le voy a aceptar.”	La docente mantiene una actitud motivadora con las estudiantes, donde promueve la autoeficacia por medio de sus mensajes alentadores, generando que sean niñas seguras y capaces de realizar sus actividades y más.

Categoría emergente	Relato	Interpretación
Diversidad en la práctica pedagógica	P1. “todos evaluaban por igual, mientras que ahorita ya cada uno tiene un diagnóstico y como docentes sabemos que no podemos evaluarlos igual. [P] Un diagnóstico auditivo no lo puedo evaluar con un diagnóstico cognitivo”.	Hay diversidad en los estudiantes, lo que implica que los procesos de evaluación sean diferentes
	P1. “Pues digamos que, en cuanto a las relaciones con los compañeros, pues molesta como todos los demás. Pues hasta cierto punto sigue órdenes, sigue instrucciones. Tengo otro niño que está diagnosticado con hiperactividad y pues él sí ya es un tema muy diferente porque pues es un niño que no puede permanecer quieto”.	No hay sujetos iguales en la inclusión, no existe un solo tipo de diversidad, sino múltiples formas de ser, pensar y vivir
	P1. “mantenerlo ocupado la mayor parte del tiempo, pues para que eso no represente un problema disciplinario con los demás niños del salón”.	El reconocer la diversidad se puede ver reflejado en las dinámicas dentro del aula y en el establecimiento de actividades o métodos educativos
	P1. “también pienso que el desarrollo de los proyectos de aula desde dentro del salón valga la redundancia ayudan también al proceso de esos niños. Este año estamos trabajando un proyecto de aula transversalizado con todas las asignaturas que se llama mi amigo Chigüiro o mi amigo el Capibara, como lo conocemos actualmente Entonces, digamos que el papel de involucramos a ellos, por ejemplo, el niño que tiene discapacidad múltiple es un niño que la toma dictado, es un niño que no lee, pero pues sí, nos ponemos involucrar mediante actividades para pues que no se sienta como discriminado”.	El reconocimiento de la diversidad implica adaptar estrategias de enseñanza y actividades sin discriminar a nadie, ni excluir.
	P1. “lo buscan o digamos que quieren desarrollar las actividades de los niños que se les hace PIAR. Porque, por ejemplo, yo puedo ver Suma y resta y a los niños normalmente se les colocan, no sé, cinco sumas, cinco restos, mientras que a los niños que	Reconoce la diversidad de los estudiantes y promueve la equidad, desde una perspectiva de que los ajustes realizados no buscan excluir a ningún estudiante, sino como una forma de brindarles la oportunidad de un aprendizaje significativo

Categoría emergente	Relato	Interpretación
	tienen PIAR, pues ya toca buscar una estrategia donde ellos puedan relacionar con un dibujo, con una imagen”.	
	P1. “Implica más trabajo, implica más dedicación, pero pues digamos que los docentes vuelvo y repito, para esto estudiamos, ¿no? más un tema de vocación”.	La labor docente exige un esfuerzo adicional cuando hay estudiantes con alguna dificultad, pero entiende que es algo que forma parte de su labor como docente.
	P3: “Uy, mi trabajo con ellos ha sido un poquito complicado, digamos que hay un niño que tiene hipoacusia y el otro tiene autismo”.	Trabajar con estudiantes neurodivergentes es un reto, especialmente por las diferencias en comunicación y aprendizaje.
	P3: “Con el niño de autismo, muy pocas veces paso en el descanso, porque pues él ya se relaciona más con los otros niños y con él ha sido un poquito más duro, porque él no es de soltarse así de una, sino que toca irlo llevando”.	Se refleja la importancia del vínculo afectivo en el proceso de inclusión
	P1. “Debemos primero capacitarnos para poder enfrentarnos a todos esos niños con dificultad. ^[P.1] Más allá de eso debemos brindarles a los niños la oportunidad de que puedan estar felices dentro del aula, que se sientan felices dentro del aula y que no se sientan discriminados”.	La necesidad de capacitaciones para atender las dificultades de los estudiantes, para así brindarles a los estudiantes un espacio seguro en el que no se sienten juzgados y puedan aprender
	P1. “El colegio no tiene la forma como permitir, digamos esas capacitaciones. o sea, no hay un profesional acá, aunque hay una orientadora y demás, pues digamos que, en términos coloquiales, pues no se las sabe todas, entonces pues se necesita personas capacitadas que puedan brindar una información clara, pues a los docentes”.	El docente expresa la falta de recursos de la institución, es una dificultad a la hora de abordar casos de los estudiantes que cuenten con diversidad, enfatizando en la necesidad de contar con profesionales para que puedan brindar información clara y completa al cuerpo docente
	P3: “Digamos que acá implementos no hay, digamos que es lo que cada docente tenga y trabajar con lo que dicen con las uñas... O sea, lo que cada docente quiera adecuarle a ese niño”.	La falta de recursos institucionales obliga a que los docentes planteen estrategias creativas utilizando sus recursos personales.
Diversidad	P1. “El PIAR uno lo que hace es desarrollar las actividades propias para cada uno de los	Existen particularidades que se deben tener en cuenta para la

Categoría emergente	Relato	Interpretación
	niños” ^[SEP] Primero, pues para no evaluarlos a nivel de todos los demás y segundo para que esos niños que tienen dificultad, pues sean evaluados a través de la dificultad que tienen”.	evaluación de los niños, con base a la diversidad de los estudiantes
	P2:” Pues lo que uno tenga a la mano, yo por lo menos a ellas les hago, a ellas les gusta mucho trabajar lo que es lectoescritura, ellas siempre la mano es pesadita, yo les hago que la sopa de letras, que las pongo a leer entre las dos, o sea generar estrategias entre ellas dos, aunque hay una más evolucionada que la otra.”	Se observa la disposición de un material flexible adaptado a las capacidades de las estudiantes, permitiendo un aprendizaje mutuo o compartido, promoviendo el apoyo entre pares.

Figura 1. Cartografía social de los docentes del CEE



Al momento de elaborar la cartografía social los docentes mostraron cierta confusión, ya que interpretaron que los investigadores eran los que realizaban esta actividad, lo cual generó una demora en el proceso y una ejecución poco espontánea, también incidió en la forma como se representó la realidad institucional, ya que, al finalizar, el resultado fue más un dibujo esquemático del espacio físico y no una representación simbólica de las dinámicas pedagógicas presentes en su ejercicio diario, lo que se relaciona con la Ley 1453 de 2015, en la que se busca

mejorar la calidad del sistema educativo, en términos de infraestructura, donde los docentes mencionaron que la institución es adecuada para el desarrollo de la población, en el gráfico realizado se observan aulas, parque, y canchas acompañadas de figuras humanas haciendo referencia a los estudiantes neurodivergentes, y de palabras, valores y comportamientos que representan a los estudiantes; sin embargo, no se reflejan estrategias pedagógicas que demuestren como los docentes perciben y realizan procesos de inclusión dentro del aula. Lo que conlleva a interpretar que los participantes encasillaron su representación dentro de una lógica tanto descriptiva como concreta, que priorizó el espacio. En consecuencia, la cartografía demuestra más la percepción del entorno escolar a partir de su estructura y no de la comprensión de las interacciones pedagógicas entre docente y estudiante.

Análisis de resultados

Una vez construido el vínculo entre el docente y el estudiante, el docente transforma sus estrategias pedagógicas en función de las necesidades y capacidades del estudiante, yendo más allá de simplemente una evaluación diferenciada a partir de los fundamentos y lineamientos del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), para centrarse en procesos de aprendizaje significativos donde el estudiante con neurodivergencia al igual que todos puedan aprender las temáticas diarias, atendiéndolo no solo desde la adaptación mínima de este instrumento sino considerando su forma de desenvolverse, aprender y participar en el aula. De acuerdo con la categoría Vínculo, se observa que la relación entre los docentes y sus estudiantes se construye principalmente desde el afecto, la confianza y la cercanía, lo que hace que el ambiente escolar sea más ameno. Los participantes expresan que con el tiempo han logrado ganarse el cariño de sus estudiantes, resaltando la importancia del trato humano y el reconocimiento del otro, de su individualidad, es decir, de sus gustos, preferencias, capacidades, entre otros, como base del vínculo pedagógico, y también mencionan que, las interacciones cotidianas que incluyen gestos como abrazos, saludos afectivos o palabras motivacionales, fortalecen la convivencia dentro del aula.

Dentro del vínculo, las subcategorías rito, episteme y mito reflejan distintos aspectos que se ven relacionados directamente en la relación docente–estudiante. En cuanto al rito, las prácticas cotidianas como los saludos afectivos, las pausas activas y los mensajes positivos fortalecen la confianza, la cercanía y la seguridad emocional de los estudiantes, generando un ambiente de respeto y de pertenencia en el aula.

Desde la episteme, se observa que el vínculo se va construyendo a partir del conocimiento y la reflexión del docente en su día a día, ya que los profesionales reconocen haber aprendido a comprender las necesidades e intereses de cada niño a medida que se iban relacionando con ellos e iban identificando sus particularidades, y a partir de esto, adaptan sus estrategias pedagógicas mediante materiales lúdicos y apoyos visuales, favoreciendo la participación de los estudiantes neurodivergentes. En este sentido, la práctica pedagógica se va configurando no únicamente de lo propuesto por la institución, sino a partir de la experiencia directa, es decir, aunque la institución ofrece formación continua a los docentes, con el objetivo de fortalecer la inclusión de los estudiantes neurodivergentes en el aula, los docentes manifiestan que dichos espacios y materiales, resultan insuficientes y de carácter superficial, y a pesar de que sean guías sobre las temáticas y la manera en que deben trabajarse, no se logra responder a la complejidad y diversidad de la población. Por lo tanto, los docentes mencionaban que no se sienten acompañados en este proceso y ante esa falta de problemática, se ven en la necesidad de buscar por sus propios medios, estrategias y recursos que den respuestas a las necesidades de los estudiantes.

En la subcategoría mito, se identifican creencias y discursos excluyentes que aún persisten en el contexto educativo, como la idea de que ciertos estudiantes “no deberían estar” en aulas regulares, sino que deberían asistir a instituciones específicas para su población o también se percibe la negación del diagnóstico por parte de algunas familias, lo cual dificulta la inclusión y la continuidad del trabajo pedagógico en sus casas. En conjunto, estas dimensiones muestran que el vínculo pedagógico se construye a partir del afecto, la reflexión docente y los imaginarios sociales que rodean la práctica educativa, donde la empatía y la disposición del maestro se convierten en factores esenciales para favorecer la inclusión. En el relato de los docentes acerca de la inclusión educativa, se entiende como un proceso que requiere empatía, compromiso y trabajo en equipo entre la escuela, la familia y los mismos estudiantes, donde ellos consideran que la participación de los padres es esencial, ya que cuando existe apoyo desde el hogar, los avances de los niños son más notorios. Sin embargo, también reconoce que cuando no hay acompañamiento o hay resistencia o negación en cuanto al diagnóstico, el proceso se ve afectado. De igual manera, los docentes señalan que la falta de formación y de acompañamiento institucional limita el trabajo inclusivo, ya que muchas capacitaciones resultan ser poco útiles, pues no contribuyen a la aplicación desde la realidad del aula, y debido a eso, han tenido que aprender de manera autónoma, observando, investigando por su cuenta, relacionándose con los estudiantes neurodivergentes, y adaptando materiales según las necesidades y capacidades de ellos.

A pesar de la decisión del docente de ser flexible y utilizar sus propios recursos para generar estrategias que respondan a las necesidades del estudiante neurodivergentes, la inclusión educativa se puede ver en riesgo debido a que la dinámica del trabajo de todos los docentes no es la misma, y como ya se mencionó esto es una elección individual, por lo que si a futuro el estudiante se encuentra con un docente que no tenga la misma flexibilidad y se base solamente en los lineamientos institucionales, como lo es el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), probablemente no va a generar un aprendizaje significativo, ni un vínculo con el docente, y por lo tanto, se va a ver excluido de los demás en la dinámica del aula.

A través de sus experiencias, han comprendido que cada niño aprende de manera diferente y que la clave está en tomar en cuenta esos factores y ser flexible en cuanto a las dinámicas utilizadas en clase, incorporando materiales visuales, actividades lúdicas y rutinas estructuradas, y procura dar roles principales o protagonismo a los estudiantes neurodivergentes, con el objetivo de que se sientan parte del grupo y se potencie su participación en clase. Para ellos, la inclusión va más allá de cumplir con capacitaciones o reglamento institucionales, sino que implica reconocer al estudiante desde su individualidad, como un sujeto único y diferente.

Finalmente, surgen diversas categorías emergentes que se combinan con las categorías que se propusieron inicialmente y permiten profundizar el vínculo pedagógico y las practicas inclusivas. En primer lugar, está el desconocimiento que revela la carencia de formación docente frente a los distintos tipos de discapacidad, esta limitación se ve reflejada en la planeación y evaluación de los procesos de enseñanza, además dificulta la construcción de los vínculos entre docente-estudiante. Por otro lado, está la diversidad en la práctica pedagógica en la que el docente reconoce las diferencias de aprendizaje y adapta sus estrategias para garantizar la inclusión de todos. Sin embargo, la diversidad no la concibe como un obstáculo, sino como un componente propio del proceso educativo, lo que favorece la construcción de vínculos basados en la igualdad y el respeto. otra categoría es la negación familiar que se evidencia en algunas familias en las que se presenta resistencia a aceptar las dificultades o diagnósticos de sus hijos, generando un obstáculo en el proceso educativo de los estudiantes neurodivergentes, ya que la familia juega un factor importante en la motivación y el apoyo del estudiante. La falta de recursos es un factor que limita el alcance que puede tener las practicas inclusivas, la falta de materiales didácticos y capacitaciones les generan una carga adicional a los docentes ya que ellos por su parte tienen que suplir esas carencias. La motivación, la cual se observa que es fundamental en el proceso educativo de los niños, debido a que, inicialmente fomenta la comunicación docente – estudiante, y los ayuda a volverse más seguros de sí

mismos, que no se limiten a realizar las cosas, sino que, aunque sea complicado, crean y confirmen que ellos pueden realizar, en este caso, las actividades de clase.

Discusión

La comprensión del vínculo en el contexto de inclusión educativa permite entender que los actos o gestos simbólicos y emocionales ayudan a que se configure el vínculo docente–estudiante. Por medio de los resultados, se observó que el vínculo no se limita solamente a una relación afectiva, sino a rutinas establecidas que crean confianza, seguridad, y significados importantes para el estudiante que fomentan su aprendizaje, por lo tanto, el docente tiene un rol fundamental, ya que se convierte en actor principal de este proceso, donde acompaña al estudiante en sus avances, los motiva y les enseña por medio de distintas estrategias, lo que se relaciona con lo que plantea Álvarez y Mercado (2024), donde el proceso de enseñanzaaprendizaje se resignifica desde la complejidad, reconociendo que la educación no se genera de manera individual, sino que es un proceso que se da por medio de aprendizaje mutuo. De acuerdo con Hernández (2010), el vínculo se entiende como una construcción de manera simbólica que relaciona al individuo consigo mismo, con los demás y con los sistemas en el cual se desenvuelve. Las narrativas docentes que se analizaron evidencian que el vínculo se demuestra a través de los gestos, de la escucha, y de las prácticas que se desarrollan dentro del aula, lo que permiten una sana convivencia escolar, y los resultados además muestran que la calidad del vínculo se ve reflejado por la forma en que el docente se posiciona y ejerce su quehacer frente a la diversidad. Además, los docentes entrevistados, los cuales trabajan con niños neurodivergentes, manifiestan esto como una expresión de la condición del ser humano, lo que permite establecer relaciones significativas dentro del contexto, generando dinámicas de inclusión.

El vínculo para sostenerse necesita de diversos operadores, como el mito, el rito y la episteme. A través de los resultados se encontró que, el mito, se considera como un eje que representa la experiencia de los docentes sobre la neurodiversidad, es decir, se identifican mitos, los cuales se asocian, con la deficiencia de capacidades y la diferencia de los estudiantes neurodivergentes, por ende, la práctica pedagógica, debe emerger como ruptura discursiva de los docentes, los cuales deben reconocer en sus estudiantes capacidades, talentos, y diferentes formas y estilos de aprender, por lo que se puede decir que el mito limitante debe transitar hacia el mito integrador, y como lo sostiene Barahona (2024) y Medina (2023), la pedagogía debe mirar la neurodiversidad desde las oportunidades y las diferentes formas para implementar practicas pedagógicas inclusivas en el aula.

El rito, como plantea Hernández (2010), se convierte en una práctica que regula la convivencia del grupo, y en la institución, los rituales cotidianos, como saludos, dinámicas de

clase, gestos, entre otros, y los rituales de resistencia, como la adaptación de materiales con iniciativa propia y la priorización de su participación dentro del aula, pueden generar espacios tanto de inclusión, como de exclusión, esto dependiendo de cómo se lleven a cabo estas. En el caso de que sean flexibles y se adapten a la individualidad y a las necesidades del estudiante, se fortalece el sentido de pertenencia, pero cuando son rígidos generan distanciamiento, por lo tanto, se puede decir que, a través del rito, los sujetos encuentran reconocimiento mutuo. A través de la episteme, se reflejan los marcos de conocimiento, y a partir de ellos se define y/o se categoriza lo que se considera “normal” en el aprendizaje, y en los discursos docentes se evidencian tanto una episteme rígida o tradicional, como una episteme flexible que reconoce al sujeto como un ser complejo. A partir de esta, se identificó que en la institución se valoran las diferentes formas de aprender de los estudiantes neurodivergentes, lo que conlleva a que los docentes implementen estrategias diferenciadas, adaptaciones curriculares, y el uso de recursos audiovisuales, que permiten un proceso más inclusivo donde la diversidad es esencial dentro del proceso educativo. Esto se articula con el paradigma de la complejidad de Fajardo, et al, (2014), el cual propone que la realidad educativa debe entenderse como un sistema dinámico donde las diferencias no se excluyen, sino que se integran.

Por consiguiente, lo propuesto por la complejidad y su principio hologramático, cada parte del sistema contiene información del todo, por lo que no se puede considerar el estrato socioeconómico como un factor determinante, sino como un aspecto que incide con la prevalencia de la discapacidad intelectual, en la medida que no cuentan con los suficientes recursos o con la disposición para una estimulación adecuada, por lo tanto no se puede suponer que el factor socioeconómico tiene una relación directa con la discapacidad, ya que como algunos docentes comentaban, los estudiantes cuentan con el apoyo de su familia para asistir a terapias o incluso refuerzan este trabajo en casa.

El análisis del vínculo permitió evidenciar que este no se reduce a lo afectivo, sino que implica una construcción cognitiva, donde el docente actúa como mediador, y siguiendo a Hernández (2010), el vínculo se constituye como un espacio de reformulación, donde los gestos y la disposición del educador son esenciales para que el estudiante se sienta reconocido, y esto coincide con lo planteado por Carretero (2021) y Haquin (2016), quienes destacan que la relación pedagógica basada en el respeto y la empatía fomentan un desarrollo integral ameno.

Para fortalecer el vínculo pedagógico con la población neurodivergente, es necesario contar con valores como la paciencia, el respeto y el amor por la enseñanza, ya que, sin estos, no se podrán establecer procesos de enseñanza y aprendizaje significativo, lo que permite reconocer las particularidades de cada estudiante, evitando prácticas rígidas y/o excluyentes.

De esta manera, el vínculo no se construye desde la transmisión de conocimientos, sino de una relación basada en la empatía y la buena disposición, y a fin de cuentas el docente es quien elige actuar de esta manera, no por carga laboral sino por decisión propia para llevar a cabo el proceso de inclusión.

Desde la categoría inclusión educativa, se evidenció que hay limitaciones a la hora de implementar estrategias, debido a factores como la falta de recursos, la sobrecarga laboral y la falta de una formación docente continua, además, los prejuicios y las creencias limitan la participación de los estudiantes y la efectividad de la implementación del PIAR. Estos obstáculos necesitan ajustes en la mirada del docente y los marcos institucionales que establecen la enseñanza, sin embargo, los hallazgos también resaltan prácticas donde se promueve el reconocimiento y la participación del estudiante, como la adaptación flexible de las actividades, la implementación de trabajo colaborativo y la creación de espacios de escucha activa.

De acuerdo con lo anterior, se identifica que a partir de las ocho cartillas que les provee la institución a los docentes, generan una práctica inclusiva y a pesar de no tener los recursos necesarios, buscan transformar las prácticas pedagógicas a partir del material brindado, sin limitarse a este, sino adaptándolo a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual, con el objetivo de fomentar un aprendizaje significativo desde la realidad y las posibilidades del aula.

La experiencia de inclusión, o de exclusión, deja una huella emocional en los estudiantes, ya que el sentirse reconocido y aceptado, mejora la autoestima y la motivación, mientras que el ser rechazado y aislado, genera frustración o ansiedad. Por esto, la inclusión no solo se debe verse desde una perspectiva pedagógica o legal, sino como fenómeno psicoafectivo, y como señala Vélez-Miranda et al., (2019), y Gutierrez (2020), la escuela es un espacio en el que los estudiantes se pueden desarrollar tanto emocionalmente como cognitivamente, y ahí está la tarea como docente, quienes deben acompañar en los procesos internos de los estudiantes, reconociendo que cada uno tiene una historia diferente que merece ser escuchada.

En coherencia con Chan (2024), los resultados de la investigación evidencian que la educación inclusiva no se limita solo a la aplicación de estrategias diferentes para cada estudiante, sino que es necesario un cambio epistemológico, ético y relacional, también implica comprender la diversidad como una fuente de aprendizaje y un camino para humanizar la práctica educativa. Por lo tanto, el vínculo sirve como un núcleo transformador en el que se

articula la inclusión, donde se reconoce al otro, hay educación, hay escucha activa y la posibilidad de construir una comunidad.

Conclusiones

El vínculo se configura como una construcción simbólica, afectiva y relacional, el cual está mediado por el mito, el rito, la episteme y las practica docente, es decir, que este estudio permitió comprender que el vínculo entre docente – estudiante neurodivergente no es un ejercicio espontaneo, sino una construcción que integra diferentes dimensiones, tanto simbólicas como emocionales y culturales. Este vínculo que se establece fomenta el cumplimiento de los principios de la ley 2216 de 2022, a medida que se posibilita el reconocimiento del estudiante como un ser singular se busca promover su participación y eliminar cualquier barrera que dificulte su aprendizaje, permitiendo que se garantice una educación de calidad en esta institución.

Es evidente la tensión que existe entre el derecho formal, es decir el decreto 1421 de 2017 en el que se menciona la implementación del PIAR y el DUA, y el derecho real el que vive el docente en su día a día, ya que desde este decreto se menciona que las instituciones deben proveer distintos recursos para garantizar inclusión, en los que se encuentran la financiación, docentes de apoyo y evaluación flexible a esta población, pero a través de los relatos de docentes, se comprueba que eso no es así, pues gran parte de la responsabilidad recae en ellos.

Los mitos presentes en la institución y de la subjetividad de los docentes orientan sobre el ejercicio de enseñar o aprender en la diferencia; los ritos en cambio afirman que el encuentro cotidiano, desde la repetición generan seguridad emocional; y la episteme ofrece el marco conceptual que justifica las decisiones pedagógicas, y la práctica es el saber en la interacción diaria. Todos estos elementos evidencian que el vínculo es un proceso de significación compartida que sostienen la inclusión y le da sentido a la experiencia educativa.

En cuanto a los rituales pedagógicos se evidencian que actúan como mecanismos de contención, estructura y pertinencia en la interacción docente – estudiante. Durante el trabajo de campo, se pudo evidenciar que los rituales tienen una función principal en la construcción de un clima agradable de confianza y estabilidad para los estudiantes neurodivergentes, las acciones, como saludar, las rutinas, los gestos afectivos, ayudan a crear un ambiente seguro, para que el estudiante se desenvuelva con más confianza y autonomía; estos rituales se constituyen como espacios donde el docente comunica reconocimiento, y el estudiante se siente validado dentro del grupo, lo cual conlleva a que el ritual sea una estrategia de inclusión tanto emocional como social.

El significado que los docentes atribuyan al vínculo define la calidad del proceso de inclusión educativa. Las experiencias recogidas durante la investigación muestran que el modo en que los docentes comprender el vínculo con sus estudiantes define la naturaleza de sus propias prácticas pedagógicas y de su quehacer docente, por lo que, aquellos docentes que conciben la relación educativa como un espacio recíproco de empatía y de reconocimiento mutuo, logran generar experiencias inclusivas más auténticas, a diferencia de quienes asumen la inclusión desde una mirada compensatoria, y tienden a reproducir relaciones de dependencia y de exclusión simbólica. Por ende, la formación docente debe incorporar herramientas metodológicas y elementos como comprensión ética y emocional del vínculo ante la inclusión, la cual se fundamenta en la actitud que tome el docente y del uso de recursos pedagógicos.

Las prácticas de inclusión educativa en la institución educativa Isaac Tacha Niño, reflejan las condiciones reales de acompañamiento frente a la neurodivergencia. La institución promueve a través de sus principios educativos inclusivos discursos coherentes que permiten consolidar una práctica efectiva, se identificó que los docentes son comprometidos y aunque enfrentan limitaciones estructurales, escasos recursos, han podido desde su experiencia y creatividad implementar estrategias adaptativas que generan procesos de inclusión, esto evidencia que una verdadera transformación educativa requiere de políticas institucionales establecidas, de formación continua y trabajo colaborativo, sin embargo, también se evidencia que la voluntad individual y la vocación docente genera cambios y transformaciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La inclusión educativa debe entenderse como un proceso humano más que una adaptación curricular, y esta investigación permitió concluir que la inclusión se construye desde el encuentro humano entre el docente y el estudiante, es decir, que la neurodivergencia no debe verse como un obstáculo sino como una oportunidad para transformar la práctica pedagógica y fortalecer el vínculo, a través de la aceptación, la escucha y la valoración por la diferencia; esto posibilita un aprendizaje significativo y una convivencia escolar verdaderamente inclusiva.

En síntesis, el vínculo se presenta como el núcleo esencial de la inclusión educativa, pues convergen varios aspectos simbólicos, emocionales, y prácticos que hacen posible que exista una convivencia en la diversidad. Esta investigación permitió evidenciar que la inclusión no es solo un conjunto de normas sino un vínculo que invita a repensar la escuela como un espacio de humanización donde el enseñar y aprender implica también reconocer, acompañar y transformar, por consiguiente, este estudio abre camino a nuevas reflexiones y acciones que fortalezcan una educación más justa, sensible e inclusiva.

Aportes

Este es un proyecto que aporta tanto a la psicología educativa, como a la social. En cuanto a la psicología educativa aporta a la interacción que tiene el estudiante con sus compañeros, con el docente y aula en sí misma, al modelo pedagógico que se maneja, como se considera el sujeto y la diversidad en el aprendizaje, etc; por otro lado, la psicología social en temas de construcción de redes y vínculos.

Se aporta una comprensión más profunda sobre el papel que juega el vínculo en los procesos de inclusión educativa, siendo de gran importancia, y esto, se evidenció, a través de las narrativas de los docentes, donde se dio cuenta de que este elemento va más allá de lo afectivo y se convierte en una herramienta pedagógica que promueve la confianza, la motivación y el sentido de pertenencia en el aula. Para la psicología, genera un aporte frente a como esta relación docente estudiante, logra ejercer un papel relacional y emocional que repercute en la adaptación y bienestar del estudiante, siendo así el docente un agente de cambio que apoya el crecimiento y el aprendizaje. Asimismo, el estudio aporta una mirada crítica sobre los retos que afrontan los docentes en el ejercicio de la inclusión, como la falta de recursos, el escaso acompañamiento profesional y la capacitación superficial, lo que nos habla de la necesidad de políticas educativas más efectivas, que reconozcan la inclusión como un proceso compartido entre escuela, familia y comunidad, y que aporten más a la causa.

En el ámbito académico, esta investigación contribuye a la línea de abordajes psicosociales en contextos educativos, al dar a conocer las experiencias de docentes que trabajan con población neurodivergente en la ciudad de Villavicencio, un contexto donde no se ha explorado a fondo el tema. Su aporte permite dar a conocer como los docentes construyen los vínculos, los significados, y la práctica pedagógica, ampliando que el docente es un ente relacional y mediador en los procesos de integración. De esta manera, la investigación brinda un marco de referencia las posibles investigaciones a futuro, generando estrategias institucionales que potencien la diversidad.

La presente investigación aporta a futuros estudios regionales y para la formación de políticas públicas regionales, debido a que no se dispone de datos específicos sobre la prevalencia de condiciones neurodivergentes en el departamento del Meta, lo que resulta fundamental realizar estudios regionales que permitan comprender y atender de manera adecuada las necesidades de esta población.

Finalmente, esta investigación contribuye a la comprensión del vínculo como una herramienta transformadora dentro del proceso educativo, por lo que hay que dejar de ver el

proceso de enseñanza como solo un medio de transmisión de conocimiento y verlo como un acto relacional y emocional, donde se reconozca el aprendizaje mutuo y se valora la diferencia. Además, de considerar lo emocional como un factor clave, debido a que a través de los resultados obtenidos se dio cuenta de que cuando hay un vínculo entre el docente y el estudiante, el proceso pedagógico mejora, y esto por diferentes factores, como la disposición y la vocación del profesor, la cual se ve relacionada de igual manera con la relación que se tenga; los recursos, los cuáles facilitan o dificultan la práctica pedagógica; y el conocimiento, tanto en el diagnóstico, como en las formas de comportarse de los estudiantes.

Limitaciones

El desarrollo de la investigación se vio limitado debido a la disponibilidad de los docentes participantes, ya que se generaban en pequeños espacios que nos permitían, lo que dificultó el desarrollo de la entrevista, reduciendo la posibilidad de profundizar más a detalle, debido a que los participantes priorizaban responder de forma general, debido a que tenían que prestarles atención a sus estudiantes, y continuar con las actividades programadas en el día. De igual manera, algunas narrativas estuvieron mediadas por el temor a la evaluación institucional o por brindarnos respuestas socialmente deseables o aceptadas, lo que generó que se limitaran en las expresiones emocionales o críticas referentes al tema, a la práctica pedagógica y al desenvolvimiento de la institución, pero, a pesar de eso, las narrativas obtenidas resultaron significativas para comprender las experiencias de los docentes en torno al vínculo y la inclusión educativa.

La población de estudiantes a cargo de los docentes no fue muy variada, ya que estuvo conformado exclusivamente por estudiantes con discapacidad intelectual, Espectro autista y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), por lo que, no se pudo abordar más en cuanto al vínculo entre docentes y estudiantes neurodivergentes, teniendo en cuenta que hay más tipos. A pesar de la limitación, las narrativas nos brindaron una visión de las estrategias pedagógicas, desafíos que presentan los docentes y las percepciones asociadas a los tres tipos de discapacidades.

En el momento de la entrevista con los docentes un factor importante a mencionar fue que, los lugares en los que se realizaron, eran abiertos, y se realizaron en espacios del descanso y entre clase, por lo que el ruido, y la misma interrupción de los estudiantes al acercarse a los docentes, generaron interrupciones en el transcurso de la entrevista, impidiendo que fueran fluidas, generando pausas para, tanto controlar a los estudiantes, como para contestarles, lo que hizo que los docentes no estuvieran centrados totalmente en el encuentro.

Recomendaciones

A raíz de los resultados de esta investigación, se recomienda que la institución educativa cree un banco de recursos inclusivos en el que se incluyan materiales multisensoriales y tecnologías, con el fin de promover el aprendizaje significativo en los estudiantes neurodivergentes y fortalecer la capacitación docente en materia de inclusión, priorizando espacios que sean prácticos y expongan temáticas cercanas a las situaciones reales que los docentes afrontan en la práctica pedagógica de su día a día, y por esta razón, es fundamental que estas capacitaciones vayan más allá de la teoría y se conviertan en escenarios de análisis, intercambio de experiencias y construcción colaborativa de estrategias que contribuyan al grupo. Los docentes requieren herramientas que les permitan entender las particularidades de cada condición para poder aplicar métodos de enseñanza adaptados a las necesidades de sus alumnos, por lo que se recomienda que se incorpore el acompañamiento de equipos interdisciplinarios, como psicólogos, que sean capaces de ofrecer una orientación más especializada para el trabajo con estudiantes que presentan diferencias en su desarrollo neurológico.

Asimismo, se sugiere fomentar una mejor relación entre las familias de los estudiantes y la escuela, dado que la investigación demostró que el apoyo de los padres es crucial para el desarrollo y el progreso de los niños, por lo que una comunicación constante entre ambos facilita la continuidad del aprendizaje y fortalece el vínculo afectivo del estudiante con su entorno educativo. De igual forma, es importante proponer y promover encuentros de sensibilización con las familias para impulsar la aceptación de los diagnósticos y reducir cualquier prejuicio o resistencia que limite el proceso inclusivo y el desarrollo de los menores. También se recomienda a las escuelas destinar recursos materiales, pedagógicos y de personal para respaldar y apoyar la labor docente, esto debido a que algunos maestros trabajan con recursos escasos y dependen únicamente de su creatividad para adaptar materiales, lo cual, aunque demuestra su compromiso personal, también subraya la ausencia de un apoyo institucional adecuado. Por lo que es necesario que las escuelas cuenten con materiales adaptados, tecnología, personal de apoyo y estrategias claras para que sea más factible atender la diversidad en la institución.

Referencias

- Aguado, J., y Duque, A. J. (2019). Características del vínculo pedagógico y su influencia en el aprendizaje en el arte. *En Oblicua*. 13a ed. (pp. 67-77). https://www.fadp.edu.co/wp-content/uploads/2019/12/OBLICUA-13-CA_compressed.pdf
- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno*. (1a ed) Argentina: Biblos.
- Álvarez, J., y Mercado M. (2024). Paradigma de la complejidad: Claves y valores para una nueva comprensión del mundo. *Scielo Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9285>
- Angulo Martín, N. (2016). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas [**Trabajo de grado, Universidad Nacional de Colombia**]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56511>
- Aristizábal Cárdenas, P. P. y Jiménez Guzmán, C. P. (2022). La autogestión en el escenario pedagógico: una apuesta que favorece la inclusión. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 8 (15), 127 – 141. <https://doi.org/10.55560/ARETE.2022.15.8.6>
- Bailey, C., Petty, S. (2025). Neurodiversity in Classroom Dynamics: Inclusive Pedagogical Frameworks for Neurodivergent Student Engagement. English Review: *Global Synthesis in Education Journal*, 6(2), 19-30. <https://doi.org/10.61667/xehj4936>
- Barahona, C. M. A., González, M. C. M., & Villacrés, N. E. E. (2024). La Integración de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en Aulas Regulares. *Dominio de las Ciencias*, 10(3), 996-1011. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i3.3968>
- Barcos-Sánchez, H. A., López-Domínguez, A., & Sánchez-Casanova, R. (2023). El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador para la formación de competencias en el Cálculo Diferencial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 92-102. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.381>
- Basulto, O. y Toledo, C. (2020). Representaciones Sociales de la Experiencia Educativa de Jóvenes que Presentan Trastorno del Espectro Autista en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 161-176. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100161>
- Beccaria, M., y Castro, M. (2020). Personalizar la educación universitaria desde el vínculo

- profesor-estudiante. *Revista A&H* (12). 130-142. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/issue/view/16>
- Bertolotto, N. (2023). Neurodiversidad en las aulas: Estrategias didácticas utilizadas diariamente en el nivel primario. [*Tesis de licenciatura, Universidad Abierta Interamericana*] Repositorio institucional. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/1760>
- Caicedo, M. y López, N. J. (2014). Representaciones sociales de la discapacidad intelectual: una construcción comunicativa e interaccional de miembros de la Fundación Best Buddies Colombia Amigos del Alma [*Trabajo de grado, Pontifica Universidad Javeriana*] Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10554/15680>
- Calpa Enríquez, S. E., y Unigarro Ordóñez, E. V. (2010). La inclusión educativa en la Universidad de Nariño: realidad y prospectiva. [*Tesis de maestría, Universidad de Nariño*]. Repositorio Institucional. <http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/10851>
- Camacho, R., Castro, A., Maldonado, M., & Barrionuevo, S. (2024). Evaluación de la eficacia de un enfoque multimodal y personalizado en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidades visuales. *Emergentes, Revista Científica*, 4(3), 235–253. <https://doi.org/10.60112/erc.v4.i3.214>
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. (1a ed.) Tilde editora.
- Castro, Y. K. M. de, y Lelis, H. R. (2025). Políticas públicas de capacitação e apoio psicológico destinado a professores do ensino fundamental e seus reflexos na experiência escolar de alguns neurodivergentes. *Revista Políticas Públicas & Cidades*. 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.23900/2359-1552v14n1-1-2025>
- Cejas, M., Liccioni, E., Aldaz, S., Murillo, M., & Venegas, G. (2023). *Enfoque cuantitativo y cualitativo: Una mirada de los métodos mixtos*. Feduez. <https://www.researchgate.net/publication/374418696>
- Chan, K., (2024). La complejidad de la educación inclusiva dentro del sistema educativo en Guatemala. *Revista Vida, una mirada compleja*, 6(1), 179-186. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v6i1.57>
- Concepción, L. (2019). Educar para la diversidad y con responsabilidad social en escuelas inclusivas. *Revista CEDOTIC*, 4(1) 7-40. <https://revistas.uniatlantico.edu.co/index.php/CEDOTIC/article/view/2264>
- Concejo Municipal de Villavicencio. (2015). Acuerdo 281 del 03 de diciembre de 2015: Por medio del cual se adopta la política pública de discapacidad e inclusión social en el

municipio de Villavicencio. Alcaldía de Villavicencio. Obtenido de <https://historico.villavicencio.gov.co/Transparencia/Normatividad/Acuerdos/Vigencia%20%202015/ACUERDO%20No%20281%20DE%2003%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202015.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1090 de 2006: Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de la Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. **Diario Oficial No. 46.383**. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=66205

Congreso de la república de Colombia. (2013). Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones. **Diario Oficial No. 46.397**. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. **Diario Oficial No. 46.446**, 8 de noviembre de 2006. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley 1581 de 2012: Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. **Diario Oficial No. 48.587**. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=49981

Congreso de la República de Colombia. (2015). Ley 1753 de 2015. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014–2018 “Todos por un nuevo país”. **Diario Oficial No. 49.538**, 9 de junio de 2015. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61933>

Congreso de la República de Colombia. (2022). Ley 2216 de 2022. Por medio de la cual se establecen medidas para promover la educación inclusiva de los estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje. **Diario Oficial No. 52.184**, 11 de mayo de 2022. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=188289

Congreso de la República de Colombia. (2023). Ley 2297 de 2023. Por medio de la cual se establecen medidas efectivas y oportunas en beneficio de la autonomía de las personas con discapacidad y los cuidadores o asistentes personales bajo un enfoque de derechos

- humanos, biopsicosocial, se incentiva su formación, acceso al empleo, emprendimiento, generación de ingresos y atención en salud y se dictan otras disposiciones. **Alcaldía Mayor de Bogotá-Régimen Legal de Bogotá.** <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=143777>
- Contreras Tovar, J. I., Moreno Hernández, P. J., & Russi Barrera, Y. A. (2014). Inclusión educativa e interacciones sociales de un niño con trastorno del espectro autista vinculado a una Institución Educativa pública de la ciudad de Villavicencio: estudio de caso [*Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia*]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/5195>
- Contreras, L. M. V., Cid, F. M., Ferro, E. F., Tobar, B. U., Herraz, C. C., Cardenas, R. G., ... & Villacura, A. V. (2024). Autoestima y hábitos de vida saludable en estudiantes universitarios del área de la salud y pedagogía de una Universidad de Santiago de Chile (Self esteem and healthy lifestyle habits in university students in the area of health and pedagogy at a University in Santiago de Chile). *Retos*, 60, 666-671. <https://www.revistaretos.org/index.php/retos/article/view/106162/79813>
- Cornejo, J. W., Osío, O., Sánchez, Y., Carrizosa, J., Sánchez, G., Grisales, H., ... & Holguín, J. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Rev neurol*, 40(12), 716-722. <https://doi.org/10.33588/rn.4012.2004569>
- Córdoba, Á. H. (2012). vínculos, individuación y ecología humana, hacia una psicología clínica compleja. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1). <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.10.1.640>
- Córdoba, Ángela H., y León, F. B. (2015). Vínculos, redes y ecología. *Hallazgos*, 1(1), 111-129. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2004.0001.08>
- Dairetzis Calle, E., & Hoyos Flórez, A. I. (2015). Caracterización de la relación docente-estudiante con necesidad educativa especial permanente en la Institución Educativa Jomaber de Caldas, Antioquia. [*Trabajo de especialización, Corporación Universitaria Lasallista*]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10567/1797>
- Dawson, C. (2023, 21 de septiembre). Neurodiversity is Human Diversity, an Equity Imperative for Education. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 10 (1). <https://ijtdc.uwinnipeg.ca/index.php/ijtdc/article/view/95>

- De Toscano, G. T. (2009). *La entrevista semiestructurada como técnica de investigación. Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (Págs. 47-68). Colegio Colombo Francés. https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf
- Díez Tetamanti, J. M., Escudero, H. B., Carballada, A., Barberena, M., Hallak, Z., Rocha, E., & Romero, N. (2012). *Cartografía social: investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. (1a ed). Comodoro Rivadavia : Universitaria de la Patagonia. <https://books.google.com.co/booksid=vgF8nhKwIpYC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Escarbajal-Frutos, A., Corbalán-Palazón, P., & Orteso-Iñiesta, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 361-382. . <http://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>
- Fajardo-Ortiz, G., Fernández-Ortega, M., Ortiz-Montalvo, A, & Olivares-Santos, R. (2014). La dimensión del paradigma de la complejidad en los sistemas de salud. *Cirugía y Cirujanos*, 83 (1), 81-86 <https://doi.org/10.1016/j.circir.2014.03.001>
- Fitch, R. I. G., Parga, R. E., Sánchez, M. D. C. R., & Barrios, J. E. R. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 462-486. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>
- Florez, J. (2020). Diversidad funcional, Neurodiversidad, Discapacidad intelectual. *Revista Virtual de Down*, 226. <https://www.down21.org/revista-virtual/1773-revista-virtual-sindrome-de-down-2020/revista-virtual-marzo-2020-n-226/3417-diversidad-funcional-neurodiversidad-discapacidad-intelectual.html>
- García, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de Enseñanza. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 28(109), 1012-1032. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801893>
- García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprenderla construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2 (77). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- García-Rangel, E. G., Rangel, A. K. G., & Angulo, J. A. R. (2014). Relación maestro alumno

- y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>
- Guerrón, J. y Morán, N. T. (2024). Fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en los niños y niñas neurodivergentes de 5 a 12 años: Diseño e implementación de material didáctico en la Institución Educativa Guillermo Valencia de Villagarzón, Putumayo, 2024. [**Diplomado de profundización para grado, UNAD**]. Repositorio Institucional <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/65020>
- Gutiérrez, M. F. y Martínez, F. L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22 (13), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Haquin, D. M. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 6 (2), 11-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6181587>
- Hernández C., Á. (2010). *Vínculos, individuación y ecología humana*. Universidad Santo Tomás.
- Hernández, L. N. A., y Salazar, A. R. L. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Educere*, 14(49), 305-317. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102007>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (6a ed.) Editorial Mc Graw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Herrera, C, Pajuña, A, Luna victoria, F, Jiménez, N, & Espinoza, L. (2024). Implementación del diseño universal del aprendizaje (DUA) en el aula: estrategias para atender la diversidad de estilos de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 8(5), 6987-7018. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14120
- Lara, G., González, N., Lara, F., Lagos, L., Parra, V., & Pérez-Salas, C. P. (2022). Relación docente-estudiante y compromiso escolar: percepción de estudiantes secundarios con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1–24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4495>
- López, J. E. (2020). Aprendizaje y relación docente estudiante: Estado del arte en la educación superior. [**Trabajo de Maestría**]. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/server/api/core/bitstreams/89360dea-89b0->

[4e90-9b1c-26aba54a3619/content](https://doi.org/10.4995/narcea.2019.11710)

- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2019). Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio. *Narcea Ediciones*, 17(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=759910>
- Martínez-Sarmiento, M, A. (2023). Percepción docente sobre la educación inclusiva. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17), 133-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9074795>
- Medina-Calderón, L. V., Castro-Urrego, A. T., Burgos-Buelvas, B., Vélez-Madera, J. F., & Restrepo-Arango, J. (2023). Neurodivergencia en la educación superior y la búsqueda de métodos inclusivos. *Posibilidades*, 4(1), 67-76. <https://revistas.poligran.edu.co/index.php/posibilidades/article/view/4151/4448>
- Méndez-Munévar, V. P. (2024). Las representaciones sociales en la educación inclusiva: una revisión sistemática. *Educación y Ciudad*, (47), 1-24. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3223>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). El juego en la educación inicial: Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. *Panamericana Formas e Impresiones S.A.* (Documento No. 22) 13-42. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad. **Diario Oficial No. 46.397**. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Moreno, M. (2025). Neurodiversidad en el Aula: Un Estudio Cualitativo sobre Percepciones Docentes y su Impacto en la Práctica Pedagógica. *GADE: Revista Científica*, 5(3), 469-496. <https://doi.org/10.63549/rg.v5i3.723>
- Moreno-Jaimes, J y Rodriguez-Duarte, M. (2024). Narrativas Pedagógicas con Estudiantes Neurodivergentes. *[Trabajo de grado, Universidad de Santander]*. Repositorio Institucional. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/10909>
- Moscovici, S. (1961). La représentation sociale de la psychanalyse. *Bulletin de psychologie*, 14(194), 807–810. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1961_num_14_194_8539

- Neira-Pesántez, F., Hulgo-Pullay, J., Molina-Cabrera, S., Sánchez-Tituaña, N., & Núñez-Naranjo, A., (2025). Educación Inclusiva: Recursos Tecnológicos para estudiantes con necesidades específicas. 593 *Digital Publisher CEIT*, 10(1-2), 81-96. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.2.2957>
- Ocampo, A, Álvarez, N., Goveia, R & Marulanda, E. (2024). *Estudios Críticos sobre Neurodiversidad. Emergencias culturales, performatividad e imaginación política*. Ediciones. Celei.
- Pallares, S, P y M, Padilla, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estud. pedagóg.* 48(1), 291-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
- Pastore, G., y Luder, R. (2021). Teacher-student-relationship quality in inclusive secondary schools: Theory and measurement of emotional aspects of teaching. *Frontiers in Education*, 6, Article 643617. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.643617>
- Peña Montoya, J. F., y Briñez Orozco, D. C. (2020). Análisis de los procesos de inclusión en las instituciones educativas del sector oficial de Girardot. *[Trabajo de grado]*. Universidad de Cundinamarca. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/server/api/core/bitstreams/12b630a8-0c9b-406d-bc2b-9965332cfbbc/content>
- Peñas, A. H., y Cárdenas, C. A. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos. *Revista de Educación Inclusiva*. 13(2), 62-68. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/570>
- Portilla Díaz, M. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre los y las estudiantes con discapacidad en la Universidad de los Llanos *[Tesis maestría, Universidad Nacional de Colombia]*. Repositorio Institucional <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78942>
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017. por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad. **Diario Oficial. No. 50.340**. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Quintero Mera, S. (2018). Educación inclusiva y discapacidad cognitiva: prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Normal Superior Farallones de la ciudad de Cali. *[Trabajo de grado]* Universidad del Valle <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/844bb090-b005-4c0f-94f9-09b6260b5dcf/content>

- Rendón, M. M. (2024). Estudio de caso representaciones sociales sobre la educación inclusiva y su relación con las barreras de aprendizaje en la Institución Educativa Sebastián de Belalcázar, Palmira, Valle del Cauca. **[Trabajo de grado, UNAD]**. Repositorio Institucional <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/64245>
- Rincón Montoya, M. A. (2022). La creatividad en estudiantes con TDAH y altas capacidades. *Poiésis*. (42), 33-42. <https://doi.org/10.21501/16920945.3984>
- Román C., R. E. (1999). Un acercamiento al paradigma de la complejidad. *Tecnura*, 2(4), 49-50. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/Tecnura/article/view/6069>
- Rubio Ferro, L.M. y Martínez Aramendiz, M.C. (2019). Representaciones sociales de docentes y padres de familia sobre inclusión educativa de niños con discapacidad cognitiva en la Institución Educativa Técnico Industrial de Turmequé. **[Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]**. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11634/19943>
- Salazar, H. (2020). El vínculo pedagógico como elemento fundacional para el “enseñaje” de la historia. *Revista Grafía* Vol. 17 N° 1, 89-107. <https://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/338>
- Sánchez, A. (2024). Exclusión e inclusión de la población con trastorno del espectro autista en el ámbito educativo: Análisis de las políticas y prácticas educativas. **[Trabajo de grado, UNAD]**. Repositorio Institucional <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/62708>
- Sánchez, D. y Giraldo, M. (2025). Tejiendo futuro con la Fundación Milagros por Colombia como modelo de Innovación Social. **[Trabajo de Diplomado, UNAD]**. Repositorio institucional <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/67076>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*. 18(78), 115–142. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115
- Téllez, A. N. (2024). Exclusión e inclusión de la población con trastorno espectro autista en el ámbito educativo: análisis de las políticas y prácticas educativas. **[Trabajo de grado, UNAD]**. Repositorio Institucional. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/62708>
- Torres, C. J. (2019). Voces docentes desde la educación inclusiva: Narrativas sobre experiencias pedagógicas con niños y niñas neurodivergentes. **[Trabajo de grado,**

- Universidad Distrital Francisco José de Caldas**]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11349/22100>
- Tovar Puentes, K. (2015). Aproximación a las representaciones sociales de profesores universitarios sobre discapacidad visual. *Revista de investigación*, 39(86), 221-235. <https://www.redalyc.org/journal/3761/376144131011/html/>
- Unesco. (2017). *Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Unesco. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- Uribe., L. (2025). Formación inicial docente e inclusión educativa de estudiantes con condición del espectro autista (CEA): Tensiones entre la teoría y práctica en escuelas básicas municipales de la comuna de María Pinto [**Tesis de Maestría, Universidad del Desarrollo**]. Repositorio Institucional <https://hdl.handle.net/11447/10265>
- Vazquez, T. C. V., Herrera, D. G. G., Encalada, S. C. O., & Álvarez, J. C. E. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 5(1), 589-612. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.799>
- Vega Florez, M, Cristancho Garzón, D, Chacón Baquero, P & Zapata Laarenas, M. (2024). Representaciones sociales de los docentes sobre la inclusión en neurodiversidad en la Institución Educativa Seis de Abril de la ciudad de Villavicencio. [**Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia**]. Repositorio Institucional <https://hdl.handle.net/20.500.12494/55834>
- Vélez-Miranda, M, J., San Andrés-Laz, E, M., & Pazmiño Campuzano, M, F. (2019). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5 (9), 5-27. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>
- Villalobos Vergara, P., Barría-Herrera, P., & Pasmanik, D. (2022). Relación docentes-estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*. 21(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2567>

Anexos

Anexo 1 Preguntas entrevista

1. Me gustaría que me contara un poco de usted, ¿de su trayectoria como docente?
2. Anteriormente ha trabajado con población neurotípica, es decir, ¿niños sin alguna condición?
3. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando acá en esta institución?
4. ¿Cómo se siente usted trabajando con estudiantes con discapacidad?
5. ¿Actualmente cuantos niños con discapacidad tiene?
6. ¿Y cómo es la metodología trabajando con ellos?
7. ¿Como describiría a la institución en cuanto al trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales?
8. ¿Mas o menos como son esas actividades?
9. ¿Cómo describiría el trabajo con niños con discapacidad?
10. ¿Y en cuanto al comportamiento dentro del aula?
11. ¿Cómo describiría la relación con el estudiante?
12. ¿Qué diferencias percibe en cuanto a los estudiantes con discapacidad como los que no, pero dentro del aula en relación docente?
13. ¿Y ellos cómo responden a esa relación docente estudiante?
14. ¿Cómo describiría el vínculo pedagógico?
15. ¿Dentro del aula cómo describiría ese vínculo que hay entre usted y los chicos?
16. Entonces para usted, ¿Qué es el vínculo pedagógico?
17. ¿Y cómo considera que se ha ido construyendo esos vínculos al largo de los años?
18. ¿En los otros años también ha tenido niños con discapacidad?
19. Desde su experiencia, ¿qué practicas o dinámicas cotidianas fortalecen el vínculo con ellos y cuales las debilitan?
20. Si tuviera que nombrar un elemento clave que sostiene los vínculos pedagógicos en su experiencia, ¿cuál sería y por qué?
21. Qué idea, creencias, ¿o cosas que haya escuchado que dicen las personas circulan en la comunidad educativa sobre los estudiantes con discapacidad?
22. Y en este caso, como esas ideas o creencias son positivas con los estudiantes, ¿cómo cree que inciden en la construcción del vínculo?
23. ¿Y diría que hay prejuicios?

24. ¿Como me había mencionado lo del día de inclusión, entonces como considera que el trabajo de la institución maneja el tema de los estudiantes con discapacidad? Otras actividades diferentes tal vez
25. ¿Qué piensa usted que creen las familias o los compañeros, sobre los estudiantes con discapacidad?
26. ¿Considera que los mitos o creencias inciden en la manera en cómo usted misma se vincula con ellos?
27. ¿Hay prácticas que se repiten, y cuales diría que más?
28. Por ejemplo, ¿alguna actividad que se haga al inicio de la clase, en las mañanas?
29. ¿Existen rutinas de la institución que favorezcan la inclusión del estudiante?
30. ¿Hace cuánto está el programa?
31. Si piensa en un momento del día que sea clave en la relación con el estudiante con discapacidad, ¿cuál sería?
32. Qué habilidades, capacidades, valores, entre otros, ¿debe de tener un docente para trabajar con estudiantes con discapacidad?
33. ¿Qué conocimiento considera que todo docente debería de tener?
34. ¿Cómo cree que la formación académica que recibió le preparó para trabajar con esta población?
35. ¿Qué aprendizajes ha construido desde su propia experiencia que le han servido para mejorar el vínculo con ellos?
36. ¿Usted es la directa del curso, es decir que toda la jornada está con ellos?
37. Qué fuentes de conocimiento, ¿cómo capacitaciones, colegas, experiencias, lecturas o acompañamiento institucional han sido más valiosos para usted en este proceso?
38. En termino generales, ¿cómo diría que es la educación inclusiva para usted?
39. ¿Cómo ve a la institución respecto a la disposición, condiciones y recursos que provee para este tipo de población?
40. ¿Y qué otras actividades se suelen desarrollar en el programa?
41. ¿Es decir que la institución si se logra la inclusión?
42. ¿Qué practicas maneja usted como docente para generar la inclusión?
43. ¿Hay alguna otra practica para generar la inclusión aparte del programa?
44. ¿Los papás asisten?
45. Desde su experiencia, ¿qué cree que falta para mejorar la inclusión en el aula?
46. ¿Qué tipo de recursos?

47. ¿Hay alguna experiencia significativa o experiencia que recuerde especialmente con su relación con los estudiantes con discapacidad?
48. ¿Usted qué piensa acerca de esas etiquetas?
49. ¿Anteriormente que diagnósticos ha tenido la profesora dentro del aula?
50. ¿Cuántos años tenía él?
51. ¿En qué cree usted que le serviría la institución este tipo de trabajos? De investigaciones
52. Ya por ultimo y para finalizar la entrevista, qué mensaje le gustaría dejar sobre la importancia del vínculo pedagógico en el aula y su relación con la inclusión educativa?

Anexo 2 Consentimientos informados.

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO		
Código: IN-VI-F-34	Versión: 01	Emisión: 27-01-2020	Página 1 de 4

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS SEDE DE VILLAVICENCIO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA
 Creado mediante resolución rectoral No. 18 del 17 de octubre de 2018

FECHA			COD
19	09	2025	PI 24

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, en su normatividad aplicable vigente, y del acuerdo institucional de la Universidad Santo Tomás No. 32 del 3 de julio de 2019, en el artículo 4, principios 2 (responsabilidad) y 6 (integridad); y, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su permiso o no, firmando el siguiente documento:

Respetado(a)

Usted ha sido invitado a vincularse como participante al proyecto de investigación **"Inclusión y vínculo pedagógico: Experiencias docentes con estudiantes neurodivergentes de la institución educativa Isaac Tacha Niño de Villavicencio - Meta**. El proyecto de investigación es llevado a cabo por los estudiantes que están cursando décimo semestre en la facultad de psicología

El objetivo de este estudio es comprender de qué manera el vínculo que se forma entre el docente y el estudiante se configura a partir del mito, rito y episteme y como estas moldean las prácticas de inclusión en el aula en la institución Isaac Tacha Niño. De igual manera, el trabajo es de tipo cualitativo y se para desde el paradigma de la complejidad con una postura epistemología desde el constructivismo.

El proceso incluye técnicas de recolección de datos como entrevista semiestructurada con una duración de 40-60 minutos por cada docente, una transcripción de la misma entrevista para así poder realizar una matriz de análisis, una cartografía con una duración de 35 minutos, un registro de observación, y por último una devolución de los resultados. Resaltando que la información obtenida es de tipo de confidencial y no será difundida, para el análisis de la información se emplearán seudónimos

La participación es voluntaria con las siguientes consideraciones:

1. La investigación se acoge a Art 15 de la constitución política de Colombia, que expide la ley 1581 del 2012 "sistema de protección de datos": Los datos suministrados por los participantes, serán protegidos en todas las fases de la investigación (Recolección, almacenamiento, uso, o circulación de sus datos personales). Por lo tanto, estos datos no serán divulgados por ningún medio y serán usados únicamente para fines de la presente investigación, datos que serán importantes para que la investigación tenga validez en el territorio a que se destina.
2. La evaluación a partir de herramientas o instrumentos psicológicos será regida por el código deontológico y

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO		
Código: IN-VI-F-34	Versión: 01	Emisión: 27-01-2020	Página 2 de 4

bioético de psicología ley 1090 del 2006.

3. La presente investigación no tiene ningún tipo de beneficio y así mismo no tendrá alguna retribución económica para el participante.
4. Se utilizará grabadora de voz para permitir recolectar la información y permitir realizar su transcripción
5. La presente investigación busca aportar al conocimiento desarrollado en Colombia, particularmente en la Ciudad de Villavicencio, profundizando en el estudio sobre el vínculo docente - estudiante y cómo se implementa la educación inclusiva en el aula
6. Se programó un espacio de retroalimentación con los docentes, con el objetivo de socializar los hallazgos encontrados por parte de la investigación.
7. De acuerdo a la Resolución 8430 de 1993 "Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud"; y que el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Universidad Santo Tomás acoge en los demás campos, se establece que:
 - La participación en la investigación no representa ningún riesgo, algún daño como consecuencia inmediata o tardía del estudio.
 - En el caso en que durante su participación usted considere que se presenta algún riesgo o daño para su salud o la del sujeto en quien se realice la investigación, se suspenderá o se retirará en el caso de que el participante lo desee.
 - Se entiende por consentimiento informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o en su caso, autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna
 - El participante tiene la libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio sin que por ello se creen perjuicios
 - La identidad y privacidad del/los participantes no serán divulgada
 - Es compromiso del profesional e investigador, proporcionar información actualizada obtenida durante el estudio, aunque ésta pudiera afectar la voluntad del sujeto para continuar participando.

7. Para participar, debe cumplir los siguientes criterios de inclusión

- ❖ Docentes con estudiantes neurodivergentes en el aula y vinculados al colegio Isaac Tacha Niño de la Ciudad de Villavicencio Docentes directores de curso
- ❖ Docentes que expresen participación voluntaria al proyecto
- ❖ Docentes con un rango mínimo de seis meses de experiencia con estudiantes neurodivergentes

CONTACTO

Si desea obtener mayor información sobre el proceso y la investigación puede comunicarse a través del siguiente correo electrónico institucional: angieleon@ustavillavo.edu.co karencspedes@ustavillavo.edu.co diego.castro@ustavillavo.edu.co

Al leer el consentimiento

Yo _____ identificado con documento de identidad N° _____
 de _____ con domicilio en la ciudad de _____ Dirección _____
 Teléfono y N° de celular _____ Correo electrónico: _____

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO		
	Código: IN-VI-F-34	Versión: 01	Emisión: 27-01-2020

Código del participante

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Identifico que los investigadores podrían hacer uso de la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
10. Los datos obtenidos en la investigación se podrán usar en publicaciones académicas e informes de avance que se requieran en el desarrollo de la investigación.

Por tanto: (Podrá Marcar una equis, dibujar una figura, siempre que sólo marque una sola casilla)

Acepto Participar	X	No acepto participar	
-------------------	---	----------------------	--

Firma del informante _____

Nombre del informante: _____

Nº _____ de _____ identificación:

Teléfono: _____

Correo _____ electrónico:

Declaración del (los) Investigador (es):

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA		FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	
Código: IN-VI-F-34	Versión: 01	Emisión: 27-01-2020	Página 4 de 4

Yo certifico que le he explicado al adulto informante clave la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. En el caso de que se trate de una investigación donde participen como informantes menores de edad, dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos el menor o el adolescente serán prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma(n) el (los) investigador(es) responsable(s) del proyecto,

Firma: _____
Nombre del Investigador responsable: Karen Johanna Cespedes Roa
Rol: Estudiante
Nº Identificación: C.C
Fecha:

Firma: _____
Nombre del Investigador responsable: Diego Andrés Castro Peña
Rol: Estudiante
Nº Identificación: C.C
Fecha:

Firma: _____
Nombre del Investigador responsable: Angie Daniela León Torres
Rol: Estudiante
Nº Identificación: C.C
Fecha:

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO		
	Código: IN-VI-F-34	Versión: 01	Emisión: 27-01-2020

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS SEDE DE VILLAVICENCIO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA
 Creado mediante resolución rectoral No. 18 del 17 de octubre de 2018

FECHA			COD
19	09	2025	PI 24

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, en su normatividad aplicable vigente, y del acuerdo institucional de la Universidad Santo Tomás No. 32 del 3 de julio de 2019, en el artículo 4, principios 2 (responsabilidad) y 6 (integridad); y, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su permiso o no, firmando el siguiente documento:

Respetado(a)

Usted ha sido invitado a vincularse como participante al proyecto de investigación **"Inclusión y vínculo pedagógico: Experiencias docentes con estudiantes neurodivergentes de la Institución educativa Isaac Tacha Niño de Villavicencio - Meta**. El proyecto de investigación es llevado a cabo por los estudiantes que están cursando décimo semestre en la facultad de psicología

El objetivo de este estudio es comprender de qué manera el vínculo que se forma entre el docente y el estudiante se configura a partir del mito, rito y episteme y como estas moldean las prácticas de inclusión en el aula en la institución Isaac Tacha Niño. De igual manera, el trabajo es de tipo cualitativo y se para desde el paradigma de la complejidad con una postura epistemología desde el constructivismo.

El proceso incluye técnicas de recolección de datos como entrevista semiestructurada con una duración de 40-60 minutos por cada docente, una transcripción de la misma entrevista para así poder realizar una matriz de análisis, una cartografía con una duración de 35 minutos, un registro de observación, y por último una devolución de los resultados. Resaltando que la información obtenida es de tipo de confidencial y no será difundida, para el análisis de la información se emplearán seudónimos

La participación es voluntaria con las siguientes consideraciones:

1. La investigación se acoge a Art 15 de la constitución política de Colombia, que expide la ley 1581 del 2012 "sistema de protección de datos": Los datos suministrados por los participantes, serán protegidos en todas las fases de la investigación (Recolección, almacenamiento, uso, o circulación de sus datos personales). Por lo tanto, estos datos no serán divulgados por ningún medio y serán usados únicamente para fines de la presente investigación, datos que serán importantes para que la investigación tenga validez en el territorio a que se destina.
2. La evaluación a partir de herramientas o instrumentos psicológicos será regida por el código deontológico y

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO		
Código: IN-VI-F-34	Versión: 01	Emisión: 27-01-2020	Página 2 de 4

bioético de psicología ley 1090 del 2006.

3. La presente investigación no tiene ningún tipo de beneficio y así mismo no tendrá alguna retribución económica para el participante.
4. Se utilizará grabadora de voz para permitir recolectar la información y permitir realizar su transcripción
5. La presente investigación busca aportar al conocimiento desarrollado en Colombia, particularmente en la Ciudad de Villavicencio, profundizando en el estudio sobre el vínculo docente - estudiante y cómo se implementa la educación inclusiva en el aula
6. Se programó un espacio de retroalimentación con los docentes, con el objetivo de socializar los hallazgos encontrados por parte de la investigación.
7. De acuerdo a la Resolución 8430 de 1993 "Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud"; y que el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Universidad Santo Tomás acoge en los demás campos, se establece que:
 - La participación en la investigación no representa ningún riesgo, algún daño como consecuencia inmediata o tardía del estudio.
 - En el caso en que durante su participación usted considere que se presenta algún riesgo o daño para su salud o la del sujeto en quien se realice la investigación, se suspenderá o se retirará en el caso de que el participante lo desee.
 - Se entiende por consentimiento informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o en su caso, autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna
 - El participante tiene la libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio sin que por ello se creen perjuicios
 - La identidad y privacidad del/los participantes no serán divulgada
 - Es compromiso del profesional e investigador, proporcionar información actualizada obtenida durante el estudio, aunque ésta pudiera afectar la voluntad del sujeto para continuar participando.

7. Para participar, debe cumplir los siguientes criterios de inclusión

- ❖ Docentes con estudiantes neurodivergentes en el aula y vinculados al colegio Isaac Tacha Niño de la Ciudad de Villavicencio Docentes directores de curso
- ❖ Docentes que expresen participación voluntaria al proyecto
- ❖ Docentes con un rango mínimo de seis meses de experiencia con estudiantes neurodivergentes

CONTACTO

Si desea obtener mayor información sobre el proceso y la investigación puede comunicarse a través del siguiente correo electrónico institucional: angieleon@ustavillavo.edu.co karencespedes@ustavillavo.edu.co diego.castro@ustavillavo.edu.co

Una vez leído el consentimiento

Yo _____, identificado con documento de identidad N° _____
 de _____, con domicilio en la ciudad de _____ Dirección: _____
 Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO		
	Código: IN-VI-F-34	Versión: 01	Emisión: 27-01-2020

_____ Código del participante

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Identifico que los investigadores podrían hacer uso de la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
10. Los datos obtenidos en la investigación se podrán usar en publicaciones académicas e informes de avance que se requieran en el desarrollo de la investigación.

Por tanto: (Podrá Marcar una equis, dibujar una figura, siempre que sólo marque una sola casilla)

Acepto Participar		No acepto participar	
-------------------	---	----------------------	--

Firma del informante: _____

Nombre del informante: _____

Nº _____ de _____ identificación:

Teléfono: _____

Correo _____ electrónico:

Declaración del (los) Investigador (es):

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO		
Código: IN-VI-F-34	Versión: 01	Emisión: 27-01-2020	Página 4 de 4

Yo certifico que le he explicado al adulto informante clave la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. En el caso de que se trate de una investigación donde participen como informantes menores de edad, dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos el menor o el adolescente serán prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma(n) el (los) investigador(es) responsable(s) del proyecto,

Firma: _____
 Nombre del Investigador responsable: Karen Johanna Cespedes Roa
 Rol: Estudiante
 N° Identificación: C.C
 Fecha:

Firma: _____
 Nombre del Investigador responsable: Diego Andrés Castro Peña
 Rol: Estudiante
 N° Identificación: C.C
 Fecha:

Firma: _____
 Nombre del Investigador responsable: Angie Daniela León Torres
 Rol: Estudiante
 N° Identificación: C.C
 Fecha:

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMERA CLASISTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO		
	Código: IN-VI-F-34	Versión: 01	Emisión: 27-01-2020
Página 1 de 4			

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS SEDE DE VILLAVICENCIO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA
 Creado mediante resolución rectoral No. 18 del 17 de octubre de 2018

FECHA			COD
19	09	2025	PI 24

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, en su normatividad aplicable vigente, y del acuerdo institucional de la Universidad Santo Tomás No. 32 del 3 de julio de 2019, en el artículo 4, principios 2 (responsabilidad) y 6 (integridad); y, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su permiso o no, firmando el siguiente documento:

Respetado(a)

Usted ha sido invitado a vincularse como participante al proyecto de investigación **"Inclusión y vínculo pedagógico: Experiencias docentes con estudiantes neurodivergentes de la Institución educativa Isaac Tacha Niño de Villavicencio - Meta**. El proyecto de investigación es llevado a cabo por los estudiantes que están cursando décimo semestre en la facultad de psicología

El objetivo de este estudio es comprender de qué manera el vínculo que se forma entre el docente y el estudiante se configura a partir del mito, rito y episteme y como estas moldean las prácticas de inclusión en el aula en la institución Isaac Tacha Niño. De igual manera, el trabajo es de tipo cualitativo y se para desde el paradigma de la complejidad con una postura epistemología desde el constructivismo.

El proceso incluye técnicas de recolección de datos como entrevista semiestructurada con una duración de 40-60 minutos por cada docente, una transcripción de la misma entrevista para así poder realizar una matriz de análisis, una cartografía con una duración de 35 minutos, un registro de observación, y por último una devolución de los resultados. Resaltando que la información obtenida es de tipo de confidencial y no será difundida, para el análisis de la información se emplearán seudónimos

La participación es voluntaria con las siguientes consideraciones:

1. La investigación se acoge a Art 15 de la constitución política de Colombia, que expide la ley 1581 del 2012 "sistema de protección de datos": Los datos suministrados por los participantes, serán protegidos en todas las fases de la investigación (Recolección, almacenamiento, uso, o circulación de sus datos personales). Por lo tanto, estos datos no serán divulgados por ningún medio y serán usados únicamente para fines de la presente investigación, datos que serán importantes para que la investigación tenga validez en el territorio a que se destina.
2. La evaluación a partir de herramientas o instrumentos psicológicos será regida por el código deontológico y

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO		
Código: IN-VI-F-34	Versión: 01	Emisión: 27-01-2020	Página 2 de 4

bioético de psicología ley 1090 del 2006.

3. La presente investigación no tiene ningún tipo de beneficio y así mismo no tendrá alguna retribución económica para el participante.
4. Se utilizará grabadora de voz para permitir recolectar la información y permitir realizar su transcripción
5. La presente investigación busca aportar al conocimiento desarrollado en Colombia, particularmente en la Ciudad de Villavicencio, profundizando en el estudio sobre el vínculo docente - estudiante y cómo se implementa la educación inclusiva en el aula
6. Se programó un espacio de retroalimentación con los docentes, con el objetivo de socializar los hallazgos encontrados por parte de la investigación.
7. De acuerdo a la Resolución 8430 de 1993 "Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud"; y que el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Universidad Santo Tomás acoge en los demás campos, se establece que:
 - La participación en la investigación no representa ningún riesgo, algún daño como consecuencia inmediata o tardía del estudio.
 - En el caso en que durante su participación usted considere que se presenta algún riesgo o daño para su salud o la del sujeto en quien se realice la investigación, se suspenderá o se retirará en el caso de que el participante lo desee.
 - Se entiende por consentimiento informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o en su caso, autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna
 - El participante tiene la libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio sin que por ello se creen perjuicios
 - La identidad y privacidad del/los participantes no serán divulgada
 - Es compromiso del profesional e investigador, proporcionar información actualizada obtenida durante el estudio, aunque ésta pudiera afectar la voluntad del sujeto para continuar participando.

7. Para participar, debe cumplir los siguientes criterios de inclusión

- ❖ Docentes con estudiantes neurodivergentes en el aula y vinculados al colegio Isaac Tacha Niño de la Ciudad de Villavicencio Docentes directores de curso
- ❖ Docentes que expresen participación voluntaria al proyecto
- ❖ Docentes con un rango mínimo de seis meses de experiencia con estudiantes neurodivergentes

CONTACTO

Si desea obtener mayor información sobre el proceso y la investigación puede comunicarse a través del siguiente correo electrónico institucional: angieleon@ustavillavo.edu.co karencespedes@ustavillavo.edu.co diego.castro@ustavillavo.edu.co

Una vez leído el consentimiento

Yo _____ identificado con documento de identidad N° _____
 de _____ con domicilio en la ciudad de _____ Dirección: _____
 Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO		
	Código: IN-VI-F-34	Versión: 01	Emisión: 27-01-2020

_____ Código del participante

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Identifico que los investigadores podrían hacer uso de la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
10. Los datos obtenidos en la investigación se podrán usar en publicaciones académicas e informes de avance que se requieran en el desarrollo de la investigación.

Por tanto: (Podrá Marcar una equis, dibujar una figura, siempre que sólo marque una sola casilla)

Acepto Participar	X	No acepto participar	
-------------------	---	----------------------	--

Firma del informante _____

Nombre del informante: _____

Nº _____ de _____ identificación:

Teléfono: _____

Correo _____ electrónico:

Declaración del (los) Investigador (es):

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO		
Código: IN-VI-F-34	Versión: 01	Emisión: 27-01-2020	Página 4 de 4

Yo certifico que le he explicado al adulto informante clave la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. En el caso de que se trate de una investigación donde participen como informantes menores de edad, dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos el menor o el adolescente serán prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma(n) el (los) investigador(es) responsable(s) del proyecto,

Firma: _____
 Nombre del Investigador responsable: Karen Johanna Cespedes Roa
 Rol: Estudiante
 N° Identificación: C.C
 Fecha:

Firma: _____
 Nombre del Investigador responsable: Diego Andrés Castro Peña
 Rol: Estudiante
 N° Identificación: C.C
 Fecha:

Firma: _____
 Nombre del Investigador responsable: Angie Daniela León Torres
 Rol: Estudiante
 N° Identificación: C.C
 Fecha: