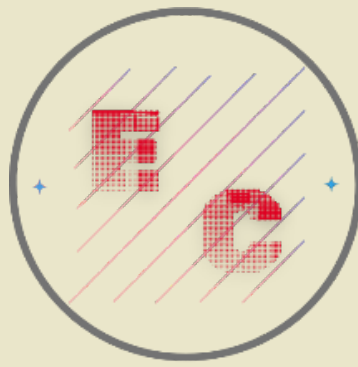




REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 4
Octubre-Diciembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 4
Octubre-Diciembre 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



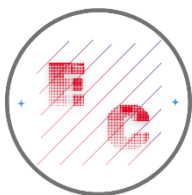
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 4, Octubre-Diciembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 octubre 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 4, 2026, octubre-diciembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/27jph319>

**LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y NEURODIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA:
DESAFÍOS PARA LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN CONTEXTOS DE PROTECCIÓN**

**PEDAGOGICAL LEADERSHIP AND NEURODIVERSITY IN LATIN AMERICA:
CHALLENGES FOR GUARANTEEING THE RIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION IN
PROTECTION CONTEXTS**

Robinson Morey Contreras

Venezuela

Liderazgo pedagógico y neurodiversidad en América Latina: desafíos para la garantía del derecho a la educación inclusiva en contextos de protección
Pedagogical leadership and neurodiversity in Latin America: challenges for guaranteeing the right to inclusive education in protection contexts

Dr. Robinson Morey Contreras^{a,*}

robinsonmoreycontreras@premauniversity.com

<https://orcid.org/0009-0005-7309-3855>

*Autor de correspondencia: robinsonmoreycontreras@premauniversity.com, ^aInstituto de Formación Superior PREMA (Prema University), Venezuela

RESUMEN

La educación inclusiva en América Latina enfrenta una brecha entre el marco normativo y la práctica en el aula, especialmente para estudiantes neurodivergentes con TDAH o TEA. Este artículo analiza el rol del liderazgo pedagógico en la transformación educativa, integrando la neuropsicología y el enfoque de derechos humanos. Se argumenta que las dificultades de inclusión responden a la limitada comprensión neurocognitiva del aprendizaje y a la debilidad en la gestión pedagógica, derivando en la patologización y exclusión de conductas no típicas. Se propone el Modelo de Liderazgo Pedagógico Neuroinclusivo (MLPNI), estructurado en cuatro dimensiones: comprensión neurocognitiva, estrategias diferenciadas, gestión emocional y articulación con sistemas de protección de la infancia. Se concluye que consolidar este modelo exige formación docente continua, liderazgo proactivo y coordinación institucional para garantizar una inclusión educativa real, efectiva e inequívoca.

Palabras clave: educación inclusiva; liderazgo pedagógico; neurodiversidad; derechos humanos; América Latina.

ABSTRACT

Inclusive education in Latin America faces a persistent gap between regulatory mandates and classroom practices, particularly for neurodivergent students with ADHD or ASD. This article analyzes the role of pedagogical leadership in educational transformation, integrating neuropsychology and human rights frameworks. It argues that inclusion barriers stem from insufficient neurocognitive understanding of learning and weak pedagogical management, leading to the pathologization and exclusion of non-typical behaviors. We propose the Neuroinclusive Pedagogical Leadership Model (NPLM), structured around four dimensions: neurocognitive understanding, differentiated instructional strategies, emotional classroom management, and interinstitutional collaboration with child protection systems. We conclude that implementing this model requires continuous teacher professional development, proactive school leadership, and effective systemic coordination to transform inclusive education from a reactive obligation into an authentic, everyday human rights practice across Latin American schools.

Keywords: inclusive education; pedagogical leadership; neurodiversity; human rights; Latin America.

Recibido: 21 septiembre 2026 | Aceptado: 7 octubre 2026 | Publicado: 8 octubre 2026

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, América Latina y el Caribe han experimentado avances significativos en el reconocimiento del derecho a la educación inclusiva, impulsados por marcos normativos internacionales y legislaciones nacionales orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades educativas. Aunque la inclusión educativa es reconocida globalmente como un derecho fundamental, su implementación en Latinoamérica varía considerablemente debido a factores socioeconómicos y culturales (Buenaño, 2024).

Sin embargo, estos avances coexisten con prácticas escolares que continúan reproduciendo dinámicas de exclusión, particularmente hacia aquellos estudiantes cuyas formas de aprendizaje divergen de los modelos tradicionales. Esta tensión entre el discurso inclusivo y la realidad educativa constituye uno de los principales desafíos de la región (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020).

En este escenario, la neurodiversidad emerge como una categoría clave para comprender la heterogeneidad de los procesos de aprendizaje. No obstante, en muchos contextos educativos, las manifestaciones asociadas a condiciones neurodivergentes, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o el Trastorno del Espectro Autista (TEA), son interpretadas desde enfoques deficitarios que reducen la complejidad del sujeto a problemas de conducta o bajo rendimiento académico (Barkley, 2015; Dawson & Fletcher, 2020). Esta interpretación no solo limita la respuesta pedagógica, sino que contribuye a la vulneración del derecho a la educación, al generar procesos de exclusión directa o indirecta.

Desde el campo de las Ciencias de la Educación, el liderazgo pedagógico se posiciona como un elemento central para la transformación de estas prácticas. Más allá de la transmisión de contenidos, el docente es concebido como un agente de cambio capaz de gestionar la diversidad en el aula, tomar decisiones pedagógicas fundamentadas y construir entornos educativos inclusivos (Leithwood et al., 2006; Fullan, 2014). Sin embargo, la formación docente

en la región ha tendido a fragmentar los saberes, desvinculando la práctica educativa de los avances en neuropsicología y de los principios del enfoque de derechos humanos.

En este sentido, resulta necesario articular tres dimensiones fundamentales: la educación como campo de acción, la neuropsicología como base explicativa de los procesos de aprendizaje y los derechos humanos como fundamento ético y normativo. Esta articulación adquiere especial relevancia en contextos donde intervienen sistemas de protección de niños, niñas y adolescentes, en los cuales se evidencian con mayor claridad las fallas del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación inclusiva.

El presente artículo se propone analizar críticamente esta problemática y argumentar la necesidad de un modelo de liderazgo pedagógico que integre la atención a la neurodiversidad con el enfoque de derechos humanos. Para ello, se aborda la relación entre prácticas educativas, comprensión neurocognitiva y garantía de derechos, situando el análisis en el contexto latinoamericano. Asimismo, se plantea que la transformación de la educación inclusiva no depende únicamente de reformas estructurales, sino de la capacidad del sistema educativo para generar liderazgos pedagógicos que reconozcan y gestionen la diversidad como un valor y no como una limitación.

Educación Inclusiva y Transformación Pedagógica

La educación inclusiva se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad como valor pedagógico y en la garantía del derecho a la educación para todos los estudiantes, sin discriminación por capacidades, condiciones neurocognitivas, género o contexto socioeconómico (UNESCO, 2020). Sin embargo, en América Latina, la inclusión educativa enfrenta desafíos estructurales y culturales: escuelas con recursos limitados, docentes sobrecargados y currículos rígidos que dificultan la atención a la diversidad (Booth & Ainscow, 2011).

Autores como Freire (1997) y Vygotsky (1978) plantean que el aprendizaje no puede ser un proceso pasivo; debe involucrar al estudiante como sujeto activo, considerando su contexto, intereses y capacidades. Freire enfatiza que la educación auténticamente inclusiva requiere diálogo, respeto a la voz del estudiante y prácticas pedagógicas críticas que transformen tanto al educador como al educando. Vygotsky, por su parte, resalta la mediación social en el aprendizaje y la importancia del 'andamiaje' pedagógico, concepto que orienta a los docentes a adaptar estrategias en función de las necesidades cognitivas de cada estudiante.

En la práctica, muchos sistemas educativos latinoamericanos reducen la inclusión a la integración física en el aula, sin modificaciones pedagógicas significativas. Esto genera lo que Booth y Ainscow (2011) denominan 'inclusión superficial', donde los estudiantes con necesidades educativas especiales permanecen en entornos no adaptados, siendo interpretados como disruptivos o problemáticos. La educación inclusiva, desde esta perspectiva, requiere una reconfiguración de la práctica pedagógica, en la que el docente se convierta en un líder capaz de gestionar la diversidad y promover ambientes de aprendizaje equitativos.

Neurodiversidad y Fundamentos Neuropsicológicos del Aprendizaje

La neurodiversidad propone una visión paradigmática: las diferencias neurológicas son variaciones naturales, no déficits que deben ser corregidos (Armstrong, 2012; Davis, 2013). Condiciones como el TDAH o el TEA se manifiestan en funciones ejecutivas, atención, memoria de trabajo y regulación emocional de manera diferente, lo que impacta directamente en el aprendizaje y la interacción social (Barkley, 2015; Dawson & Fletcher, 2020).

El déficit en comprensión neuropsicológica en contextos educativos contribuye a que conductas propias de la neurodiversidad sean interpretadas como indisciplina o bajo rendimiento, lo que limita la eficacia de la educación inclusiva. Por ejemplo, un estudiante con TDAH puede presentar dificultades de atención sostenida y organización de tareas, no por

desinterés, sino por alteraciones en la función ejecutiva (Barkley, 2015). De manera similar, un estudiante con TEA puede mostrar sensibilidad sensorial que afecta su comportamiento, lo que requiere estrategias pedagógicas específicas y no castigo.

La neuropsicología aplicada a la educación permite al docente comprender estos patrones y diseñar estrategias diferenciadas: estructuración de tareas, apoyos visuales, pausas activas y adaptaciones sensoriales. Esto conecta directamente con el liderazgo pedagógico, pues los docentes no solo transmiten contenidos, sino que deben liderar la gestión de la diversidad cognitiva, facilitando que cada estudiante alcance su máximo potencial (Tomlinson, 2014).

Definición y Amplitud del Espectro de Neurodivergencia

El concepto de neurodivergencia hace referencia a las diferencias naturales en el cerebro humano que afectan la atención, el aprendizaje, la memoria, la regulación emocional y las interacciones sociales. Bajo este amplio espectro se incluyen múltiples condiciones que demandan reconocimiento en el aula:

- Condiciones atencionales y del espectro autista: Incluyen el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), que afecta la regulación y la impulsividad en el 5% de la población infantil (Barkley, 2015). Asimismo, abarcan el Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Dawson & Fletcher, 2020) y sus variantes, como el Síndrome de Asperger (Attwood, 2007) y el Síndrome de Alta Funcionalidad (HFASD) (Laugeson & Frankel, 2011), caracterizados por desafíos socio-comunicativos y pautas de comportamiento específicas.
- Trastornos específicos del aprendizaje y la cognición: Comprenden dificultades focalizadas como la Dislexia (lectoescritura; Snowling, 2000), la Discalculia (matemáticas; Kosc, 1974), y la Hiperlexia (lectura excepcional con retos de comprensión oral; Frith & Happé, 1994). También se incluyen los Trastornos del

Aprendizaje No Verbal (TANV) y el Trastorno de la Memoria de Trabajo (Alloway & Alloway, 2010), que afectan la retención y el razonamiento abstracto.

- Condiciones sensoriales, motoras y de comunicación: Abarcan el Trastorno del Procesamiento Sensorial (hipo o hipersensibilidad; Miller et al., 2007), la Dispraxia o Trastorno de la Coordinación del Movimiento, el Trastorno de la Comunicación Social pragmática (APA, 2013) y el Síndrome de Tourette (Robertson, 2008). A esto se suman los trastornos del sueño, altamente prevalentes y con gran impacto en el bienestar neurodivergente (Corkum et al., 2014).

Marco Legal sobre Neurodivergencia y Educación Inclusiva

En el ámbito de la educación inclusiva, el marco legal desempeña un papel crucial al establecer los derechos de los niños y adolescentes neurodivergentes y garantizar su acceso a una educación de calidad, adaptada a sus necesidades. A nivel internacional, este enfoque se sostiene en normativas clave: la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), que en su artículo 23 consagra el acceso equitativo a la educación; la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que subraya la importancia del respeto a la dignidad y la participación social plena; y el Marco de Acción Educativa (UNESCO, 2015), que reafirma la obligación de asegurar una enseñanza adaptada a las particularidades de cada individuo.

En el contexto nacional venezolano, la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA, 2007) aterriza estos principios exigiendo a las instituciones educativas la implementación de las adaptaciones necesarias. Esta normativa busca derribar las barreras de aprendizaje, asegurando que los estudiantes neurodivergentes reciban el apoyo adecuado para su desarrollo integral en condiciones de equidad.

Garantizar este derecho exige una reconfiguración profunda de las prácticas pedagógicas, asumiendo la diversidad como un valioso recurso educativo y no como una

limitación u obstáculo. En la práctica, esto requiere una articulación directa entre las políticas educativas y los sistemas de protección social para asegurar que el desconocimiento técnico o la falta de adaptaciones no deriven en exclusión. Bajo esta dimensión ética y legal, el enfoque de derechos humanos legitima la urgencia de consolidar liderazgos pedagógicos inclusivos.

Asimismo, es necesario comprender que la diversidad es amplia, lo que implica reconocer que el desarrollo del liderazgo inclusivo no depende únicamente de competencias docentes, sino que también es interdependiente a factores externos que refieren a: dominio técnico sobre los diversos nudos y poblaciones objetivos de la inclusión (discapacidad, multiculturalidad y/o diversidad sexogenérica), voluntad de un gobierno universitario que da énfasis a ciertas temáticas, propendiendo a la inclusión de ciertos sectores del estudiantado; recursos asignados para la inclusión, diferencias ideológicas y culturales; y muchos otros factores que son necesarios de estudiar con mayor detalle y lograr su comprensión. Sólo teniendo en cuenta estos elementos, se podrá desarrollar herramientas útiles para la disminución de brechas y alternativas democráticas a la inserción, integración e inclusión educativa (Sotomayor-Soloaga, P., Escobar-Mancilla, D., & Contreras-Torres, P. 2023).

El Sistema de Protección y la Educación Inclusiva: Una Relación Necesaria

En América Latina, los sistemas de protección de niños, niñas y adolescentes cumplen un papel fundamental al garantizar derechos fundamentales cuando estos son vulnerados (UNICEF, 2018). Los estudiantes neurodivergentes enfrentan un alto riesgo de exclusión educativa, lo que activa la intervención de los sistemas de protección (Artiles & Kozleski, 2016). En Venezuela, instituciones como el Consejo de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (CPNNA) intervienen legalmente ante estas vulneraciones (LOPNNA, 2007).

Sin embargo, su actuación suele ser reactiva —ocurre tras la expulsión, suspensión o discriminación— lo que limita la efectividad del derecho y agrava la vulnerabilidad estudiantil. Por ello, la articulación entre escuela y sistema de protección es imprescindible. El liderazgo

pedagógico debe asumir la inclusión no como una elección voluntaria, sino como una obligación ético-legal. Al comprender los marcos normativos y los procesos neurocognitivos, los docentes pueden diseñar intervenciones preventivas (Tomlinson, 2014; OECD, 2019). Así, los sistemas de protección dejan de ser meros correctores de fallas para convertirse en aliados estratégicos que anticipan la vulneración de derechos y sostienen un ecosistema escolar seguro y equitativo.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y teóricamente fundamentado, de carácter descriptivo-analítico y cualitativo-documental. La investigación adoptó un diseño de revisión sintético-narrativa de la literatura científica, analizando la intersección entre el liderazgo pedagógico, los fundamentos neuropsicológicos de la neurodiversidad y los marcos normativos de derechos humanos en el contexto latinoamericano (Cohen et al., 2018).

Procedimiento de recolección y análisis de información: Se llevó a cabo una búsqueda sistemática en bases de datos académicas (Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc) e informes de organismos internacionales (UNESCO, UNICEF, OECD), priorizando publicaciones entre 2000 y 2025. Los criterios de inclusión abordaron: a) publicaciones sobre liderazgo educativo e inclusión en América Latina, b) estudios neuropsicológicos sobre funciones ejecutivas, TDAH, TEA y trastornos específicos del aprendizaje, c) normativas internacionales y nacionales sobre derechos de la infancia (Convención de Derechos del Niño, CDPD, LOPNNA).

Fases de la investigación: La investigación se estructuró en tres fases consecutivas: 1) Fase de sistematización teórica, orientada a categorizar las dimensiones neurocognitivas y normativas; 2) Fase de diagnóstico crítico de la praxis educativa regional, identificando las

barreras de la 'inclusión superficial' y la respuesta reactiva de los sistemas de protección (CPNNA); y 3) Fase de diseño conceptual del Modelo de Liderazgo Pedagógico Neuroinclusivo (MLPNI), estableciendo sus dimensiones, competencias docentes y estrategias de intervención.

RESULTADOS

Frente a los desafíos expuestos, se formula el Modelo de Liderazgo Pedagógico Neuroinclusivo (MLPNI), el cual articula de manera sistémica la educación, la neuropsicología y los derechos humanos, orientando la gestión del aula y de la institución hacia la inclusión efectiva y sostenible. Este modelo no se limita a la capacitación docente individual, sino que busca la transformación de la cultura institucional, la organización escolar y la interacción preventiva con el Sistema Rector Nacional para la Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (CPNNA en Venezuela; Fullan, 2014; Leithwood et al., 2006).

Objetivos y Dimensiones del Modelo MLPNI

Los objetivos centrales del MLPNI son: a) comprender la diversidad cognitiva desde una base científica neuropsicológica (Barkley, 2015; Armstrong, 2012); b) transformar las prácticas pedagógicas mediante el diseño diferenciado y recursos multisensoriales (Tomlinson, 2014); c) garantizar el derecho a la educación inclusiva traduciendo la norma en praxis cotidiana (LOPNNA, 2007; ONU, 1989); y d) fortalecer la articulación preventiva con los sistemas de protección e instituciones interdisciplinarias.

El modelo se estructura en cuatro dimensiones interrelacionadas:

1. Comprensión neurocognitiva: Conocer las funciones ejecutivas, atención, memoria de trabajo y regulación emocional de estudiantes neurodivergentes, identificando fortalezas y áreas de desarrollo (Barkley, 2015; Armstrong, 2012).

2. Diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas: Adaptar actividades, recursos didácticos multisensoriales y evaluaciones flexibles según perfiles cognitivos diversos (Tomlinson, 2014).
3. Gestión emocional y clima inclusivo de aula: Fomentar un ambiente seguro, motivador y respetuoso, promoviendo la autorregulación y reduciendo estigmas o barreras actitudinales (Durlak et al., 2011).
4. Articulación con familias y sistemas de protección: Coordinar proactivamente con consejeros del CPNNA, psicólogos y familias para asegurar el acompañamiento integral y la garantía de derechos (UNICEF, 2018).

Competencias Docentes del MLPNI

A continuación, la Tabla 1 sintetiza las competencias clave que el cuerpo docente y directivo debe desarrollar para consolidar el liderazgo neuroinclusivo:

Tabla 1.

Competencias docentes del MLPNI

Competencia	Descripción
Conocimiento neurocognitivo	Comprender procesos de aprendizaje, atención y regulación emocional de estudiantes neurodivergentes.
Diseño pedagógico inclusivo	Planificar y ejecutar estrategias diferenciadas, adaptaciones curriculares y recursos didácticos multisensoriales.
Gestión emocional y de aula	Promover un clima seguro, motivador y respetuoso, fomentando la participación activa de todos los estudiantes.
Colaboración interdisciplinaria	Trabajar con familias, psicólogos, consejeros y sistemas de protección para asegurar derechos y acompañamiento integral.
Enfoque de derechos humanos	Aplicar principios legales y éticos de inclusión, garantizando la equidad educativa y la protección integral de los estudiantes.
Reflexión y mejora continua	Evaluar la efectividad de estrategias pedagógicas y ajustar prácticas según resultados y necesidades individuales.

Nota. Elaboración propia a partir del marco teórico del MLPNI.

Estrategias de Intervención e Implementación Sistémica

El modelo propone estrategias prácticas que conectan la teoría con la acción:

- Evaluación inicial del perfil neurocognitivo: pruebas diagnósticas y observación para identificar fortalezas y necesidades específicas.
- Diseño curricular adaptado: planificación de tareas diferenciadas según estilo de aprendizaje y capacidad cognitiva.
- Uso de recursos multisensoriales: herramientas visuales, auditivas y kinestésicas para favorecer la comprensión y retención.
- Gestión emocional del aula: implementación de técnicas de autorregulación, mindfulness y dinámicas grupales inclusivas.
- Seguimiento interdisciplinario: reuniones periódicas con familias, consejeros y psicólogos para evaluar avances y ajustar intervenciones.
- Formación continua docente: talleres de neuropsicología aplicada y derechos humanos, fortaleciendo la competencia profesional en inclusión.

La implementación del MLPNI requiere un enfoque gradual y sistémico:

- Sensibilización y capacitación inicial: talleres para docentes sobre neurodiversidad, inclusión y derechos humanos.
- Diagnóstico y planificación: identificación de necesidades de estudiantes y adaptación de planes de estudio.
- Intervención pedagógica: aplicación de estrategias diferenciadas, monitoreo constante del progreso y ajustes según resultados.
- Articulación con sistemas de protección: coordinación con el CPNNA y otros actores para prevenir vulneraciones y asegurar derechos.
- Evaluación y retroalimentación: medición de la efectividad del modelo, ajuste de competencias docentes y fortalecimiento de la cultura inclusiva escolar.

Esquema Gráfico Conceptual del Modelo

Figura 1

Esquema del Modelo de Liderazgo Pedagógico Neuroinclusivo (MLPNI)



Nota. El liderazgo pedagógico se sostiene en competencias docentes y estrategias de intervención, asegurando la educación inclusiva y la protección de derechos.

DISCUSIÓN

El análisis evidencia que la educación inclusiva en América Latina y el Caribe enfrenta retos estructurales y pedagógicos persistentes, manteniendo una amplia brecha entre el avance normativo y la práctica real en las aulas (Artiles & Kozleski, 2016; UNESCO, 2020). La literatura confirma que la ausencia de un liderazgo pedagógico informado en neurodiversidad constituye un obstáculo central. La falta de formación docente genera interpretaciones erróneas de la conducta, donde las dificultades en las funciones ejecutivas o las necesidades sensoriales son penalizadas como 'problemas disciplinarios', derivando en prácticas de exclusión encubierta (Armstrong, 2012; Tomlinson, 2014).

El Modelo de Liderazgo Pedagógico Neuroinclusivo (MLPNI) aborda estas limitaciones integrando conocimiento neurocognitivo, estrategias diferenciadas y articulación con los sistemas de protección. Su implementación transforma la inclusión de un acto simbólico a un proceso preventivo y estructural, coincidiendo con Fullan (2014) y Leithwood et al. (2006), quienes afirman que la transformación requiere liderazgos que actúen profundamente sobre la cultura escolar. Además, el MLPNI refuerza el nexo entre educación y derechos humanos. Ante sistemas de protección que suelen intervenir de forma reactiva (como el CPNNA en Venezuela; UNICEF, 2018), este modelo asume la inclusión no como una respuesta tardía, sino como un compromiso ético y legal temprano.

Hipótesis de Investigación

A partir de los hallazgos y la propuesta del MLPNI, se pueden formular varias hipótesis que orientan futuras investigaciones sobre el liderazgo pedagógico y la educación inclusiva en contextos latinoamericanos:

Hipótesis 1: La capacitación docente en neuropsicología mejora la efectividad de las prácticas inclusivas.

Una de las hipótesis clave que emerge de este estudio es que la capacitación docente en neuropsicología y neuroeducación puede mejorar significativamente la efectividad de las prácticas inclusivas. La falta de comprensión de las diferencias neurocognitivas se ha identificado como un factor crucial en las prácticas de exclusión. Futuros estudios podrían evaluar cómo la formación continua de los docentes puede transformar la gestión de la diversidad y mejorar la inclusión de estudiantes neurodivergentes.

Hipótesis 2: La integración de la neurodiversidad en el liderazgo pedagógico incrementa la participación activa de los estudiantes.

Otra hipótesis relevante es que la integración de la neurodiversidad en el liderazgo pedagógico podría aumentar la participación activa de los estudiantes neurodivergentes. Si los

docentes adoptan un enfoque informado sobre las diferencias cognitivas y emocionales de sus estudiantes, se espera que estos se sientan más valorados y motivados para participar activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Hipótesis 3: La articulación entre el sistema educativo y los sistemas de protección contribuye a una educación más inclusiva.

El estudio también plantea que la articulación efectiva entre el sistema educativo y los sistemas de protección, como el CPNNA, podría mejorar significativamente la garantía de derechos y la implementación de la educación inclusiva. Se debe investigar cómo esta colaboración puede promover prácticas inclusivas, previniendo la exclusión de estudiantes neurodivergentes.

Líneas Futuras de Investigación

Para validar y profundizar la aplicabilidad del Modelo de Liderazgo Pedagógico Neuroinclusivo (MLPNI) en América Latina, es imperativo promover investigaciones empíricas que evalúen este enfoque de manera holística. El trabajo futuro debe centrarse en proporcionar soluciones sostenibles a través de las siguientes líneas estratégicas:

- Neuropsicología aplicada al aula: Es necesario desarrollar herramientas de evaluación neuropsicológica adaptadas al contexto educativo y medir cómo intervenciones específicas impactan el desarrollo de las funciones ejecutivas, el rendimiento académico y la interacción social de los estudiantes neurodivergentes.
- Derechos humanos y estrategias pedagógicas: Se debe analizar la integración efectiva de marcos legales (ONU, 1989; LOPNNA, 2007) en las políticas escolares y la formación docente. Futuros estudios deben medir la efectividad de las estrategias diferenciadas en aulas regulares y evaluar cómo el liderazgo pedagógico garantiza no solo el acceso físico, sino la calidad y participación plena.

- Articulación preventiva con sistemas de protección: Resulta crucial explorar modelos de intervención interinstitucional que fortalezcan la colaboración entre escuelas y sistemas de protección infantil. Se debe comprobar empíricamente si una coordinación proactiva previene la vulneración de derechos y la segregación por diferencias cognitivas.
- Evaluación longitudinal y comparativa del MLPNI: Se requieren estudios a largo plazo para medir cómo la implementación de este modelo transforma la cultura institucional con el tiempo. Asimismo, investigaciones comparativas entre distintos países de América Latina y el Caribe permitirán identificar prácticas exitosas y adaptar el modelo a las diversas realidades socioculturales y políticas de la región.

CONCLUSIONES

La educación inclusiva en América Latina y el Caribe enfrenta una serie de desafíos estructurales, pedagógicos y culturales que dificultan su implementación efectiva. A pesar de los avances normativos, como la promulgación de leyes que reconocen la educación como un derecho universal, la brecha entre la teoría normativa y la práctica educativa sigue siendo amplia. Los sistemas educativos de la región aún no logran adaptarse completamente a las necesidades de los estudiantes neurodivergentes, lo que pone de manifiesto las limitaciones del sistema educativo para integrar a todos los estudiantes, independientemente de sus características cognitivas o emocionales. En este contexto, la exclusión de estudiantes neurodivergentes no puede ser vista como un problema individual, sino como una manifestación de la incapacidad estructural del sistema educativo para adaptarse a la diversidad.

El liderazgo pedagógico neuroinclusivo (MLPNI) emerge como un factor clave para superar estas limitaciones. A través de la integración de conocimientos neuropsicológicos, el

diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas y el enfoque en los derechos humanos, el liderazgo pedagógico se convierte en la herramienta fundamental para transformar la práctica docente. El MLPNI promueve una educación inclusiva que no se limite a la integración física de los estudiantes, sino que garantice su participación activa, el acceso a contenidos adaptados y el respeto por sus diversas formas de aprender, siendo esta una obligación ética y legal.

La articulación entre escuela y sistemas de protección (como el CPNNA en Venezuela) es otro aspecto clave que se resalta en esta investigación. La colaboración entre las instituciones educativas y los sistemas de protección social no solo previene la exclusión, sino que también fortalece la implementación de políticas inclusivas y asegura que la inclusión educativa sea una práctica estructural en lugar de una respuesta reactiva a situaciones de vulneración de derechos. Esta articulación se convierte en una estrategia efectiva para prevenir vulneraciones, garantizando que los estudiantes con neurodivergencia reciban la atención y los apoyos que necesitan para su desarrollo académico y personal.

El avance hacia una educación inclusiva en América Latina y el Caribe requiere una serie de reformas interrelacionadas. En primer lugar, es fundamental que se garantice una formación continua para los docentes, especialmente en el ámbito de la neuropsicología y la neuroeducación, que les permita comprender las diferencias cognitivas de sus estudiantes y responder de manera adecuada. Además, es necesario un fortalecimiento institucional, que contemple la implementación de políticas públicas que promuevan una cultura educativa inclusiva, donde los docentes sean capacitados para transformar la enseñanza según las necesidades individuales de los estudiantes.

El liderazgo pedagógico también debe estar orientado a la adaptación y transformación de las prácticas educativas, lo que requiere de un compromiso ético y profesional por parte de los educadores, y de una mayor sensibilidad hacia las neurodivergencias. Esta transformación pedagógica debe incluir una gestión emocional del aula, el diseño de estrategias de enseñanza

diferenciadas, y la creación de un clima inclusivo, que permita que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, puedan desarrollar su potencial al máximo.

Finalmente, la propuesta del Modelo de Liderazgo Pedagógico Neuroinclusivo (MLPNI) constituye una contribución tanto científica como social. Desde el punto de vista científico, este modelo ofrece un marco teórico y práctico para la atención de la neurodiversidad en el ámbito educativo, destacando la importancia de comprender las condiciones neurocognitivas en el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas. Desde una perspectiva social, el modelo promueve la equidad educativa, garantizando que los derechos de los estudiantes neurodivergentes sean respetados y protegidos, contribuyendo al avance de una sociedad más justa y equitativa, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y desarrollarse plenamente.

En resumen, la educación inclusiva no debe ser vista como un desafío aislado, sino como un compromiso continuo que involucra a todos los actores del sistema educativo, desde los docentes hasta los responsables de la política educativa y los sistemas de protección. Solo a través de un liderazgo pedagógico informado y comprometido, que integre los principios de neurodiversidad y derechos humanos, será posible construir un sistema educativo que garantice una educación inclusiva real para todos los niños y adolescentes, independientemente de su neurodivergencia. Esto requiere, sin duda, una transformación profunda en las prácticas pedagógicas, en la formación docente y en las políticas educativas en toda la región.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Dr. Robinson Morey Contreras: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizo la inteligencia artificial como apoyo para la edición y adecuación de formato de este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones en las que se comprobó la originalidad del texto, el autor manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado previamente.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoviendo la inclusión y la equidad en la educación: Lecciones de experiencias internacionales. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Desarrollando sistemas educativos inclusivos: El papel de las culturas organizacionales y el liderazgo. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20-29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Armstrong, T. (2012). Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences. Da Capo Lifelong Books.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2016a). Inclusive education in the global South: A critical approach. Routledge.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2016b). Policy and practice in inclusive education: Integrating global perspectives. Routledge.
- Attwood, T. (2007). The complete guide to Asperger's syndrome. Jessica Kingsley Publishers.
- Barkley, R. A. (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed.). Guilford Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Buenaño Barreno, P. N. (2024). Políticas y prácticas de educación inclusiva en Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 1(2), 14-31.
<https://doi.org/10.61347/rien.v1i2.61>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Corkum, P., Davidson, F., & MacPherson, M. (2014). A framework for the assessment and treatment of sleep problems in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatric Clinics of North America*, 61(5), 965-987.
<https://doi.org/10.1016/j.pcl.2014.06.011>
- Davis, J. (2013). The diversity of minds: Embracing neurodiversity in education. Cambridge University Press.

- Davis, N. (2013). *Neurodiversity in education: Strength-based approaches to learning and development*. Harvard Education Press.
- Dawson, M., & Fletcher, J. (2020). *Neuropsychology of learning and memory in children and adolescents*. Springer.
- Dawson, P., & Fletcher, J. (2021). *Neurodiversity and differentiated learning: Strategies for the inclusive classroom*. Routledge.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (17a ed.). Siglo XXI Editores.
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Language and communication in autistic disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 346(1315), 97-104. <https://doi.org/10.1098/rstb.1994.0133>
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 7(3), 164-177.
<https://doi.org/10.1177/002221947400700309>
- Laugeson, E. A., & Frankel, F. (2011). *Social skills for teenagers with developmental and autism spectrum disorders: The PEERS treatment manual*. Routledge.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 26(1), 27-42.
[10.1080/13632430701800060](https://doi.org/10.1080/13632430701800060)
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA). (2007). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.859 (Extraordinaria). 10 de diciembre de 2007.

- Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., & Osten, E. T. (2007). Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 135-140. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.135>
- OECD. (2019a). *Inclusive education in the Latin American and Caribbean region: Policies, practices and lessons*. OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Organización de las Naciones Unidas.
- ONU. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas.
- Robertson, M. M. (2008). The prevalence and epidemiology of Tourette syndrome. *Journal of Psychosomatic Research*, 65(5), 461-472. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2008.03.007>
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Blackwell Publishers.
- Sotomayor-Soloaga, P., Escobar-Mancilla, D., & Contreras-Torres, P. (2023). Bases para un liderazgo inclusivo en la educación superior chilena: una revisión narrativa de aspectos jurídicos, conceptuales y pragmáticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 119-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200119>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2015a). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del ODS 4*. UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *Marco de acción educativa para la inclusión*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos significa todos*. UNESCO.

UNICEF. (2018a). Garantía de derechos de la infancia y adolescencia: Estrategias de protección y educación inclusiva en América Latina. UNICEF.

UNICEF. (2018b). The state of the world's children 2018: Children with disabilities. UNICEF.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.