

ARTÍCULO

Cuando aprender no es igual para todos: herramientas docentes vinculadas a la inclusión de estudiantes neurodivergentes

Por María Pascal Ilabaca Cornejo

Palabras clave: neurodiversidad, prácticas docentes, educación superior, accesibilidad educativa

RESUMEN

Este artículo posee como objetivo explorar las distintas metodologías pedagógicas de enseñanza que disponen los y las docentes del Programa Académico de Bachillerato (PAB), para incluir a estudiantes neurodiversos. Se realizaron dos entrevistas a personas de la Unidad de Investigación en Educación de Bachillerato (UNIEB), equipo encargado de la asesoría docente, para analizar cómo sus prácticas contribuyen o limitan la inclusión. Dentro de los resultados del proceso se destacaron ejes como las políticas institucionales, el rol docente, estrategias inclusivas y acompañamiento dirigido hacia el aprendizaje, que permitieron indagar sobre cómo los equipos docentes implementan acciones específicas de enseñanza que impulsan la inclusión y crean entornos de aprendizaje, para que todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial. Así, fue posible concluir que el PAB cuenta con instancias y equipos que promueven la diversidad y brindan apoyo académico y emocional, pero que existe también falta de compromiso e innovación pedagógica inclusiva por parte de algunos docentes, lo que limita el aprendizaje de todos los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de aprendizaje en la vida cotidiana, suele vincularse al conjunto de experiencias mediante las que somos capaces de obtener conocimiento, valores o habilidades. Por ejemplo, se dice que logramos un aprendizaje óptimo cuando tenemos la aptitud de contestar respuestas correctas luego de alguna evaluación. Por eso, desde las ciencias sociales el aprendizaje se define como “el resultado de un cambio potencial en una conducta bien a nivel intelectual o psicomotor- que se manifiesta cuando estímulos externos incorporan nuevos conocimientos, estimulan el desarrollo de habilidades y destrezas o producen cambios provenientes de nuevas experiencias” (Rojas, 2001, p. 2).

Sin embargo, ¿qué pasa con las personas que aprenden de manera distinta? ¿Tienen que adaptarse a un modelo de enseñanza que no potencia del todo sus procesos de aprendizaje? Hoy, la diversidad de las y los estudiantes trasciende las categorías tradicionales de rendimiento o disciplina. El proceso educativo es un desafío constante de adaptación a las necesidades educativas especiales, que son entendidas como aquellas condiciones que requieren apoyos o estrategias diferenciadas para favorecer el aprendizaje y la participación plena en el aula (Iglesias, 2019). Estas necesidades pueden estar vinculadas a diferencias neurocognitivas como la dislexia, el trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno por déficit atencional e hiperactividad (TDAH), la discalculia o la ansiedad de rendimiento, así como a factores emocionales o sociales que inciden en el aprendizaje (Amador et al., 2022). Muchos estudiantes viven con angustia al enfrentarse a instituciones educativas que carecen de una comprensión profunda o una estructura efectiva para reconocer estas particularidades, limitando su potencial y bienestar.

Fue la socióloga Judy Singer quien acuñó el término neurodiversidad, y quien propuso una mirada que no concibe las diferencias cognitivas como patologías, sino como expresiones legítimas de la diversidad humana (Barnhart y Dierickx, 2021). Desde esta perspectiva, la inclusión educativa implica un cambio cultural y pedagógico: no se trata solo de integrar a quienes “aprenden distinto”, sino de transformar el propio sistema educativo para reconocer la multiplicidad de formas de aprender y enseñar.

La inclusión de estudiantes neurodiversos es, asimismo, una oportunidad para potenciar el entorno educativo y el aprendizaje como tal. Los docentes, al acoger ciertas metodologías e incluir una diferenciación en la enseñanza, permiten la creación de ambientes más adecuados y adaptables para todos aquellos que aprenden distinto (Ocampo, 2020).



Por lo anterior, es relevante considerar las estrategias pedagógicas que toman protagonismo en el proceso de adquirir conocimiento en un contexto educativo (Lindsay, 2007, como se citó en E. Mera y K.Mera, 2024), sobre todo aquellas intervenciones personalizadas que no solo consideran dificultades o fracasos, sino que toman en cuenta las necesidades emocionales y sociales de estudiantes con necesidades especiales (Lindsay, 2007, como se citó en E. Mera y K.Mera, 2024). Su importancia estriba en su capacidad de transformar la educación en un proceso en donde se reconozcan y se valore la neurodiversidad como una fortaleza, no un obstáculo (Sánchez, 2024).

La educación superior (ESUP) tiene un rol estratégico en la sociedad del conocimiento, no sólo como generadora y transmisora de saberes, sino también como formadora de capital humano avanzado, capaz de adaptarse a entornos cambiantes y contribuir al desarrollo social y económico del país. Las instituciones de nivel terciario tienen la responsabilidad principal de entregar conocimientos especializados, producir investigación y fortalecer la calidad del aprendizaje, sobre todo en un escenario globalizado que exige mayor flexibilidad y equidad en el acceso y en las prácticas de enseñanza (Biblioteca del Congreso Nacional, 2012, p. 1). Desde esta perspectiva, la inclusión de la neurodiversidad en espacios universitarios no es solo un desafío pedagógico, sino una condición necesaria para que la ESUP cumpla su función social.

Para este ensayo se eligió al Programa Académico de Bachillerato (PAB) de la Universidad de Chile como objeto de estudio, por su alta diversidad cognitiva y social. Al recibir estudiantes con trayectorias y ritmos de aprendizaje distintos, el PAB es un escenario idóneo para analizar cómo equilibrar la exigencia académica con la inclusión. El objetivo es reflexionar sobre cómo las prácticas docentes y de acompañamiento responden de forma efectiva a la neurodiversidad, en un entorno interdisciplinario.

El PAB cuenta con la Unidad de Investigación en Educación de Bachillerato (UNIEB), grupo especializado que asesora a profesores y acompaña a los docentes en sus procesos pedagógicos. Se dedica a la investigación, al apoyo pedagógico y diseña estrategias didácticas, asesorías y talleres que buscan fortalecer la enseñanza universitaria desde una perspectiva inclusiva y reflexiva. Este rol dual, docente y asesor, permite observar cómo las políticas institucionales y las prácticas cotidianas se entrelazan en la búsqueda de una educación más equitativa.

Sin embargo, pese a los avances normativos y discursivos en materia de inclusión, en la práctica persisten tensiones entre la excelencia académica y la diversidad de los modos de aprender. En el PAB, estas tensiones se manifiestan en la dificultad de algunos docentes para reconocer la neurodiversidad como una condición inherente a la comunidad estudiantil y no como una excepción. Además, las estrategias institucionales suelen depender de la voluntad de los profesores y asesoras pedagógicas, más que de políticas sistemáticas. Esto plantea un problema relevante sobre la manera en que se construye una educación universitaria que sea capaz de reconocer la pluralidad cognitiva como parte constitutiva del aprendizaje, y no como una singularidad que debe ser “atendida”.

Con todo lo anterior, la pregunta que guía este ensayo es **¿cuáles son las metodologías pedagógicas de enseñanza que poseen los docentes en el Programa Académico de Bachillerato para incluir a las neurodiversidades?** Para responderla, se planteó como objetivo general explorar las metodologías de enseñanza que utilizan los y las docentes junto con las asesoras pedagógicas del PAB, para favorecer la inclusión y participación de estudiantes neurodiversos. Luego, los objetivos específicos que se establecieron fueron 1) describir las principales condiciones neurocognitivas y las manifestaciones del procesamiento cognitivo de la población estudiantil del PAB, para comprender cómo influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje al tiempo que aportan al reconocimiento de la diversidad dentro del ámbito universitario. Y 2) identificar los desafíos que

enfrentan los y las estudiantes con diversidad neurocognitiva en relación con la disposición de las prácticas docentes para acompañar sus procesos de aprendizaje.

Para responder la pregunta de investigación, se adoptó un enfoque cualitativo y exploratorio desde las áreas de la psicología educacional y las ciencias de la educación, para comprender las experiencias, percepciones y estrategias de quienes participan en la formación y acompañamiento de los estudiantes. Se empleó la técnica de entrevistas semiestructuradas dirigidas a integrantes de la UNIEB y una revisión exhaustiva de literatura.

La invitación es a recorrer un camino que va desde la revisión conceptual del aprendizaje y la neurodiversidad, hasta el análisis empírico del quehacer docente y pedagógico en el PAB, con el fin de reflexionar sobre cómo construimos entornos universitarios más inclusivos, equitativos y enriquecedores para todos.

Desarrollo

En este apartado se desarrollan cuatro dimensiones para comprender el aprendizaje desde una perspectiva inclusiva en la ESUP. Abarca las bases teóricas del aprendizaje, la valoración de la diversidad neurocognitiva, el rol del PAB que, en conjunto, permiten analizar cómo se configuran prácticas educativas más inclusivas en el contexto universitario.

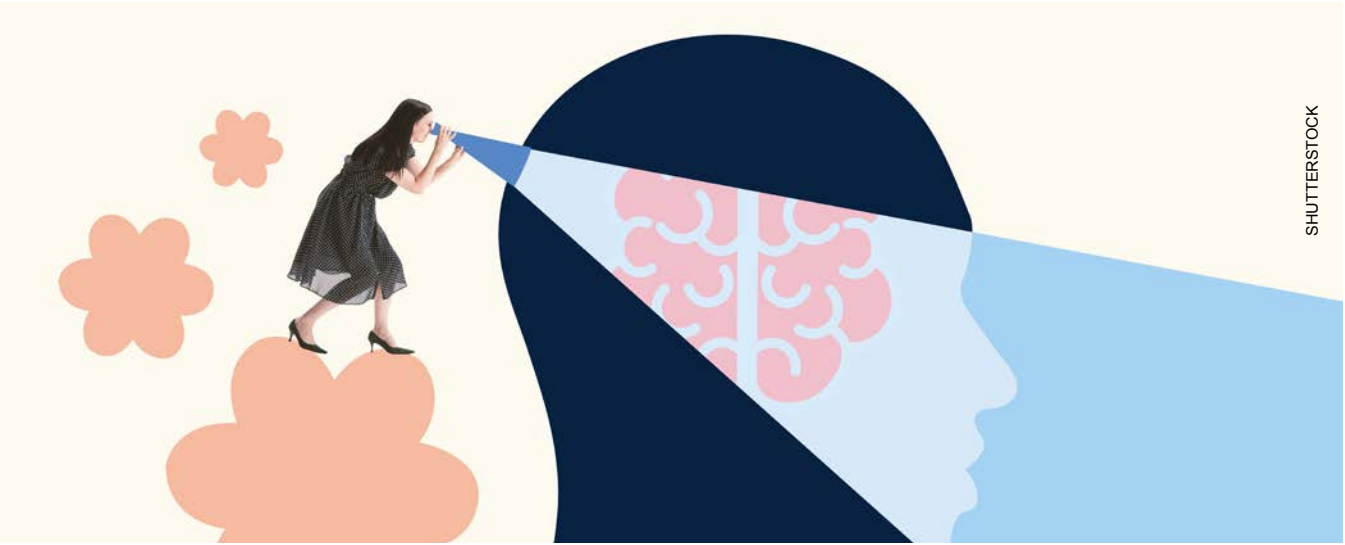
Bases teóricas del aprendizaje

El enfoque se hará desde la Teoría Constructivista, que propone que el aprendizaje acata y depende de la forma en que los estudiantes son capaces de concebir esquemas mentales sustentados en conocimientos previos o etapas del desarrollo preliminares, y que estos mismos se relacionan con la motivación de aprender (Osborne y Dillon, 2010).

Uno de sus principales exponentes es Jean Piaget, quien propone que el proceso de construcción del conocimiento es un transcurso individual que tiene un espacio en la mente de las personas, que es el lugar donde se reúnen sus representaciones del mundo (Saldarriaga et al., 2016). El aprendizaje es, por ende, un proceso interno que consiste en enlazar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que permite la modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones. Este proceso puede ser guiado por la interrelación con otras personas, en el sentido de que “los otros” son potenciales generadores de contradicciones que el sujeto se verá obligado a superar (Serrano et al., 2011).

Por otra parte, Lev Vygotsky plantea que el constructivismo es una teoría de transmisión cultural que posee como premisa que el conocimiento posee un carácter colectivo y social, generado por el devenir histórico de una sociedad que sostiene una serie de saberes que se necesitan para efectuar todo tipo de acción productiva, social e individual (Guerra, 2020). El autor incluye en esta premisa la expresión y el desarrollo histórico de la cultura humana, es decir, que la educación no es lo que permite el desarrollo cognitivo, sino que también es la esencia de la actividad sociocultural (Castro et al., 2006).

Vygotsky también resalta el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZPD, por sus siglas en inglés), en el que califica el potencial de entendimiento o capacidad de un sujeto de manera dinámica, es decir, se puede considerar la manera en que las personas alcanzan por sí mismas y lo que podrían lograr con el apoyo de alguien más experto, en este caso, un docente (Salas y Lupita, 2001).



Siguiendo este razonamiento, si la práctica docente es protagonista en el proceso de aprendizaje, ya que es lo que permite innovar y profundizar el proceso de enseñanza, ¿cómo se atiende la diversidad neurocognitiva en estos contextos?

La riqueza de la diversidad

Antes de hablar de neurodiversidad es importante referirse a la neurociencia, campo disciplinar que se ocupa de comprender la manera en qué se organiza el cerebro y cómo las células y neurotransmisores del sistema nervioso actúan en el encéfalo (Pérez et al., 2022). Esta disciplina también examina cómo influye este proceso en el organismo de los seres humanos en áreas como la conducta, las emociones y la manera de pensar (Kandel; Schwartz y Jessel, 1997 como se citó en Sánchez et al., 2022).

En el comienzo, las personas diagnosticadas con TEA se consideraban a sí mismos como diferentes, pero no esencialmente discapacitados (Ruiz-Danegger, 2016). Hoy, se entiende que la neurodiversidad está en constante desarrollo para evaluar qué cualidades mentales serían potencialmente negativas y cuáles son solo una manifestación concreta y distinta de interactuar con el mundo. Esto ha tenido como consecuencia que el término neurodiversidad adquiera protagonismo y tome el papel de brújula en el trabajo educativo (López, 2010).

A diferencia del enfoque tradicional que considera ciertos comportamientos y características como “correctas” y otras como “incorrectas”, la neurodiversidad promueve la idea de que las diferencias neurológicas (neurodivergencia) como el autismo, el TDAH, la dislexia y otras, son variaciones naturales de la mente humana. Por lo mismo, el concepto se ha convertido en una categoría de pertenencia para algunas personas diagnosticadas, que la usan para asociarse y describirse a sí mismos (Child Mind Institute, 2024).

Algunas dificultades que se relacionan a la neurodiversidad son la dislexia, una dificultad específica en la lectura que se manifiesta en problemas para reconocer palabras de manera fluida, escribir con precisión y comprender textos. No implica falta de capacidad, sino una forma distinta de procesar la información escrita (DSM-5, 2013). Luego, está el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), que se caracteriza por inatención, desorganización y/o hiperactividad-impulsividad que afectan la concentración y la continuidad en las tareas. Estas manifestaciones reflejan diferencias en la autorregulación, no en la falta de interés (DSM-5, 2013). Por

último está el trastorno del espectro autista (TEA), que implica diferencias en la comunicación e interacción social, y patrones de conducta o intereses particulares. Estas características configuran una manera distinta de percibir y relacionarse con el entorno, con amplias variaciones entre personas (DSM-5, 2013).

El rol del PAB

El Programa es parte de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile, cuyo director es asesorado por un comité ejecutivo, compuesto por el subdirector, coordinador académico, los coordinadores de mención y la secretaria de estudios (Programa Académico de Bachillerato, 2024).

Su plan de estudios consiste en un programa de formación inicial que conduce al grado académico de Bachiller con mención en Ciencias Naturales y Exactas o con mención en Humanidades y Ciencias Sociales. Dicho grado da la posibilidad de seguir con los estudios en las diferentes carreras de la Universidad, por medio de una metodología de vacantes especiales asignadas para el Programa (Vicerrectoría de Asuntos Académicos, s.f.).

Su finalidad es preparar a los estudiantes para sus estudios universitarios, a través de una formación básica sólida que entrega una visión integradora del mundo, que facilite la exploración vocacional informada, que desarrolle la capacidad de integrar diversas disciplinas e introduzca a la comunidad estudiantil en los procesos de generación de conocimiento (Programa Académico de Bachillerato, 2024).

En este contexto, el PAB cuenta con la Unidad de Investigación en Educación (UNIEB), equipo conformado por cuatro profesionales y que funciona desde 2013. Su objetivo principal es monitorear los procesos de enseñanza y aprendizaje, y proponer acciones de mejora para fortalecer la docencia universitaria. Para cumplir con esta labor, la unidad desarrolla diversas actividades, entre las que se incluyen el acompañamiento a profesores en sus prácticas pedagógicas, el análisis de resultados de instrumentos de retroalimentación estudiantil como la Encuesta de Medio Semestre y la Encuesta de Carga Académica, el monitoreo y la evaluación de innovaciones en asignaturas específicas -como por ejemplo los cursos de Matemáticas-, la sistematización de los resultados de dichas experiencias y el desarrollo de investigaciones en el ámbito de la ESUP. De esta manera, la UNIEB contribuye a generar conocimiento sobre los procesos educativos del PAB y a promover mejoras en las prácticas de enseñanza que impactan directamente en la experiencia de aprendizaje del estudiantado.

Marco metodológico

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con alcance exploratorio, con el objetivo de comprender en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas vinculadas a la inclusión de estudiantes neurodiversos en el PAB. El diseño metodológico corresponde a un estudio de caso, que se centró en el análisis del PAB como un contexto institucional específico donde se articulan procesos de docencia, asesoría pedagógica y acompañamiento estudiantil.

El análisis de la información se realizó mediante análisis de contenido cualitativo, técnica que permite examinar el discurso y comprender la naturaleza del material recopilado (Porta y Silva, 2003). Esto permite organizar y codificar la información en unidades significativas derivadas de las entrevistas, para interpretar y otorgar sentido al contenido, a través de procedimientos sistemáticos propios de la investigación cualitativa (Campos y Turato, 2009).

La pauta de entrevista fue elaborada de manera flexible y progresiva, a partir de la revisión bibliográfica sobre neurodiversidad, inclusión educativa y prácticas docentes en educación superior. Las preguntas no se definieron de forma rígida desde un inicio, sino que fueron ajustándose a medida que avanzaba la revisión teórica y se precisaban los focos de interés de la investigación. Este enfoque permitió orientar la conversación hacia los temas centrales, manteniendo al mismo tiempo la apertura necesaria para que las participantes pudieran desarrollar libremente sus experiencias y reflexiones.

La selección de las entrevistadas se realizó mediante un muestreo intencional, a partir de la recomendación de la profesora guía de la investigación. Las participantes corresponden a profesionales de la UNIEB, seleccionadas por su experiencia en asesoría docente y acompañamiento estudiantil. Las entrevistas se realizaron de manera presencial.

El procesamiento de los datos se realizó de forma manual, mediante la transcripción y revisión del material recolectado, lo que permitió organizar la información para su posterior análisis de contenido. A partir del proceso de codificación del material, el contenido de las entrevistas fue organizado en cuatro dimensiones analíticas: 1) políticas institucionales, 2) rol docente, 3) estrategias inclusivas y 4) acompañamiento hacia el aprendizaje. Esta sistematización permitió estructurar la información en distintos niveles de análisis institucional y pedagógico, para comprender cómo se configura la inclusión dentro del PAB y su articulación con el marco teórico del estudio.

Finalmente, la investigación consideró principios éticos como el consentimiento informado, la confidencialidad y la transparencia. Las participantes fueron informadas sobre los objetivos del estudio, la voluntariedad de su participación y el uso académico de la información.

Resultados

Políticas institucionales

El análisis de las entrevistas permitió identificar que, tanto en la Universidad de Chile como en el PAB, existe un marco institucional que reconoce la diversidad estudiantil, pero cuya materialización en prácticas concretas presenta limitaciones. En el caso del PAB, los equipos entrevistados señalan que no existe un plan formal y sistematizado dedicado específicamente a la inclusión de estudiantes con diferencias neurocognitivas. Sin embargo, la unidad cuenta con una estructura de apoyo conformada por psicólogos, asesores educativos y coordinadores académicos que,

semestre a semestre, revisan las situaciones particulares de los estudiantes, los entrevistan y coordinan con el profesorado las adecuaciones necesarias. Este modelo opera caso a caso y depende de la comunicación constante entre la Unidad de Inclusión y los docentes.

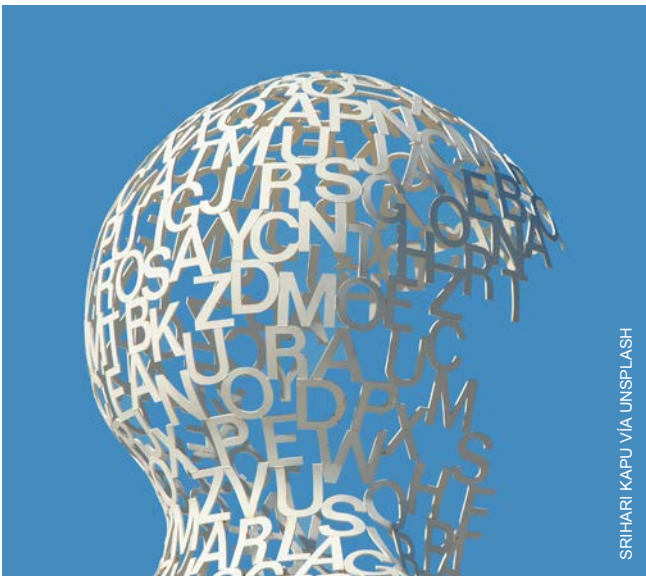
Esta realidad se alinea con lo planteado por Iglesias (2019), quien advierte que las instituciones de ESUP avanzan declarativamente hacia la inclusión, pero mantienen brechas estructurales que dificultan su implementación. Asimismo, Ocampo (2020) sostiene que las políticas inclusivas requieren transformaciones institucionales profundas y no sólo lineamientos generales, situación que se refleja en el PAB, donde el compromiso con la inclusión recae más en equipos intermedios que en una política universitaria articulada y transversal.

En relación con la formación docente, las entrevistas revelan una tensión adicional. La Universidad de Chile no exige preparación obligatoria en docencia inclusiva ni en neurodivergencias, debido a que la carrera académica está orientada a la investigación más que a la enseñanza. Existen cursos y charlas voluntarias para docentes, pero su asistencia no es requisito institucional. Así, tal como indica una de las participantes, “los profesores no tienen obligación de tener conocimiento alguno sobre las neurodivergencias ni en docencia inclusiva” (participante 2, comunicación personal, 2024), lo que deja la responsabilidad formativa al interés individual de cada académico. Esta situación refuerza lo señalado por Barnhart y Dierickx (2021), que la inclusión suele quedar subordinada a estructuras tradicionales que priorizan otros ámbitos del quehacer universitario.

En conjunto, estos elementos muestran que, aunque el PAB cuenta con equipos comprometidos y mecanismos de apoyo, la ausencia de una política institucional robusta y la falta de formación docente obligatoria generan que la inclusión dependa de la voluntad individual de los profesores más que de directrices claras y compartidas. Esto produce una implementación dispareja, donde algunos estudiantes reciben apoyo consistente mientras que otros enfrentan barreras producto de prácticas docentes que no consideran la diversidad neurocognitiva como un elemento estructural del proceso educativo.

Rol del docente

Se evidencia que el rol del docente en el PAB es un elemento decisivo para la inclusión de estudiantes neurodiversos. Si bien existen profesores comprometidos y con buena disposición para adaptar sus prácticas, la implementación de estrategias



SRIHARI KAPU VIA UNSPLASH

inclusivas no es homogénea y depende, en gran medida, de la voluntad individual. Las participantes señalan que algunos docentes poseen conocimiento sobre neurodivergencias y muestran apertura a flexibilizar sus métodos, mientras que otros, especialmente en asignaturas percibidas como más competitivas o exigentes, se resisten a realizar modificaciones en la enseñanza o en las evaluaciones.

Esta disparidad se explica en parte porque el diseño del PAB se sustenta en la competencia académica, donde las calificaciones determinan el acceso a las vacantes de continuidad de estudios. Según la entrevistada, esta lógica lleva a que algunos docentes teman “bajar el nivel” si aplican adecuaciones o diversifican las formas de evaluar, llegando incluso a cuestionar la legitimidad de los diagnósticos presentados por los estudiantes. Esto coincide con lo planteado por Lindsay (2007), quien destaca que la falta de comprensión sobre la diversidad cognitiva puede convertir la práctica docente en una barrera para el aprendizaje, especialmente cuando se entiende la evaluación como un mecanismo rígido y único.

En varios casos, las entrevistadas relatan que ciertos docentes solicitan pruebas adicionales del diagnóstico del estudiante o dudan de sus necesidades, pese a que ya han sido validadas institucionalmente. Una vez superada esta barrera, la reacción más frecuente es otorgar más tiempo para las evaluaciones; sin embargo, la asesora educativa aclara que esta no es siempre la medida más pertinente. Algunos estudiantes, por ejemplo, requieren evaluaciones orales o diferentes formatos de demostración de conocimiento, lo que implica comprender que “hay muchas formas de comprobar o medir aprendizaje” (participante 1) y que la inteligencia se expresa de manera diversa.

A esta dificultad se suma que la UNIEB puede sugerir cambios metodológicos o evaluativos, pero no tiene la facultad de exigirlos. Esto limita la capacidad de estandarizar buenas prácticas inclusivas y deja el impacto de las recomendaciones sujeto a la receptividad de cada docente. Esta situación refuerza la perspectiva sociocultural de Vygotsky, donde el docente actúa como mediador fundamental dentro de la zona de desarrollo próximo del estudiante: cuando esa mediación no ocurre, se restringe el acceso al aprendizaje y a la participación en el aula.

Este rol es determinante para la inclusión, pero su efectividad depende de la disposición personal y del reconocimiento de la diversidad como un componente inherente al proceso formativo. La falta de formación obligatoria en docencia inclusiva, unida a un modelo académico que prioriza el rendimiento competitivo, genera escenarios dispares donde la inclusión no siempre se garantiza y donde los estudiantes neurodiversos pueden experimentar tensiones innecesarias para demostrar sus capacidades.

Estrategias inclusivas

Las estrategias inclusivas PAB no se estructuran como un conjunto de metodologías específicas dirigidas solo a estudiantes neurodiversos, sino como un enfoque amplio que reconoce la diversidad de formas de aprender presentes en el aula. Desde la UNIEB, se promueve el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como marco orientador, ya que permite que todos los estudiantes accedan al contenido a través de múltiples vías y que el docente adapte su enseñanza a distintos estilos cognitivos. Esto implica preparar material en formatos auditivos, visuales y escritos, así como diseñar clases expositivas que integren objetivos explícitos y verificación constante de la comprensión.

Sin embargo, las entrevistadas enfatizan que estas prácticas aún no se implementan de manera sistemática. La falta de tiempo, la cultura académica centrada en la cobertura de contenidos y las resistencias docentes dificultan la adopción de estrategias inclusivas más robustas. Esta situación coincide con lo planteado por Ocampo (2020), para quien el DUA requiere no sólo la

diversificación de materiales, sino un cambio en la concepción misma de la enseñanza, orientándola hacia la participación y el acceso equitativo al aprendizaje. De manera similar, Armstrong (2012) sostiene que los ambientes educativos deben incorporar recursos multisensoriales que respondan a la pluralidad cognitiva, algo que la UNIEB busca promover, aunque con implementación desigual.

En cuanto a los recursos didácticos, la unidad ha presentado proyectos al Fondo de Apoyo a la Docencia de Pregrado (FADOP), destinado a mejorar la calidad de los materiales utilizados en el aula, especialmente las presentaciones elaboradas en PowerPoint. Se sugiere incluir tipografías legibles, tamaños de letra adecuados y la incorporación de audio, cuando sea pertinente. También se señala la importancia de explicitar objetivos al inicio de la clase, revisarlos durante el desarrollo de la sesión y cerrar reforzando los aprendizajes centrales. No obstante, estos elementos básicos para asegurar accesibilidad, no siempre son considerados por el profesorado.

La UNIEB reconoce que un desafío central es lograr que estas recomendaciones sean adoptadas. Pese a que se informa a los docentes sobre estudiantes que requieren adecuaciones y se les entregan sugerencias, en ocasiones estas se olvidan o se aplican de manera parcial. A juicio de las entrevistadas, el éxito de las estrategias inclusivas depende menos de la existencia de lineamientos y más de la disposición del docente para aceptar que la diversidad es constitutiva del aula universitaria y que existen múltiples formas de demostrar aprendizaje.

Las estrategias inclusivas en el PAB avanzan hacia un enfoque basado en el DUA y en la diversificación de recursos, pero su implementación se encuentra condicionada por barreras estructurales y por la variación en la disposición docente. La inclusión, por tanto, depende tanto de las orientaciones institucionales como de la apertura de quienes enseñan a reconocer y valorar la heterogeneidad cognitiva del estudiantado.

Acompañamiento dirigido hacia el aprendizaje

El acompañamiento estudiantil dentro del PAB es un componente fundamental para garantizar la participación y el bienestar de estudiantes neurodiversos. Desde la UNIEB, no se limita a la entrega de apoyo académico, sino que incluye una labor mediadora que busca favorecer el desarrollo integral del estudiantado y facilitar su tránsito por la vida universitaria. Para ello, orientadores, asesoras educativas y equipos administrativos trabajan de manera coordinada en distintas dimensiones del proceso de aprendizaje.

Las entrevistadas señalan que la UNIEB impulsa instancias de capacitación y reflexión dirigidas al cuerpo docente, como talleres ofrecidos por el Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile, y actividades organizadas por la misma unidad, como charlas de especialistas en Diseño Universal de Aprendizaje. Sin embargo, la participación es voluntaria, lo que limita su alcance y refuerza la desigual participación del profesorado. Pese a ello, la UNIEB mantiene esfuerzos sostenidos por sensibilizar y orientar a los docentes respecto a la diversidad cognitiva del estudiantado.

En el ámbito del acompañamiento directo al estudiante, la labor de las asesoras educativas se centra en mediar entre sus necesidades y las prácticas docentes. Su propósito es asegurar condiciones de aprendizaje que le permitan al estudiante demostrar sus capacidades sin ser penalizado por las particularidades de su funcionamiento neurocognitivo. Incorpora la gestión de adecuaciones como el tiempo adicional al rendir pruebas o el usode salas diferenciadas, pero también implica orientar a los docentes sobre alternativas de evaluación más acordes a las necesidades de cada persona.

Desde esta perspectiva, las entrevistadas enfatizan que el objetivo de las adecuaciones no es “hacer más fácil” una evaluación, sino permitir que el estudiante acceda a un ambiente justo y libre de estigmas donde pueda demostrar su conocimiento.

A pesar de este trabajo articulado, las asesoras también identifican dificultades. Una de ellas es la resistencia de algunos docentes frente a los ajustes pedagógicos, ya sea porque los consideran innecesarios o porque temen afectar la exigencia académica. De esta manera, la UNIEB debe negociar y argumentar para que las adecuaciones se implementen de manera adecuada, lo que evidencia que la inclusión depende, en parte, de las disposiciones individuales del profesorado. Esta situación se vincula con la perspectiva de Vygotsky, para quien el aprendizaje se potencia cuando existe una mediación adecuada, cuando esta se resiste o niega, el progreso del estudiante se ve restringido.

Si bien existen esfuerzos institucionales y profesionales comprometidos con la inclusión, la efectividad de este acompañamiento se ve condicionada por la voluntad docente y por la ausencia de mecanismos obligatorios que aseguren prácticas inclusivas sostenidas. Aun así, el trabajo de la UNIEB destaca como un pilar esencial para avanzar hacia una educación universitaria más equitativa y respetuosa de la diversidad cognitiva.

CONCLUSIONES

Las metodologías pedagógicas utilizadas en el PAB para incluir a estudiantes neurodiversos no se configuran como un conjunto sistemático y transversal de prácticas docentes, sino que son una serie de ajustes razonables, acciones de acompañamiento promovidas por la UNIEB, cuya implementación efectiva depende, en gran medida, de la disposición individual del profesorado. Desde la perspectiva de la unidad, la inclusión es comprendida como un proceso integral que articula dimensiones académicas, emocionales e institucionales, sin embargo, esta concepción no siempre logra traducirse de manera coherente en las prácticas pedagógicas cotidianas de todos los docentes del Programa.

El análisis conjunto de las dimensiones trabajadas permitió evidenciar que el PAB cuenta con dispositivos relevantes para atender la diversidad neurocognitiva, pero que estos operan bajo una lógica de atención caso a caso. Si bien existe un reconocimiento institucional de la diversidad estudiantil, la ausencia de lineamientos obligatorios y de formación docente sistemática en inclusión, provoca que las prácticas pedagógicas inclusivas no se consoliden como un eje estructural del Programa. La UNIEB asume un rol central como mediadora entre las necesidades de los estudiantes y las decisiones pedagógicas de los docentes, sosteniendo gran parte del trabajo inclusivo del PAB.

Desde las bases teóricas revisadas, se refuerza la idea de que el aprendizaje es un proceso mediado, situado e influido por las interacciones pedagógicas. Sin embargo, los resultados muestran que estos enfoques no siempre se reflejan en la práctica docente del PAB, donde las herramientas inclusivas tienden a centrarse más en los ajustes razonables que en una diversificación metodológica y evaluativa sostenida, que reconozca múltiples formas de aprender y demostrar conocimiento.

El estudio permitió identificar que la efectividad de las estrategias inclusivas se encuentra condicionada por el rol que asume el docente. Mientras algunos profesores comprenden la neurodiversidad como una característica inherente del aula universitaria y adaptan sus prácticas en consecuencia, otros mantienen enfoques rígidos que reproducen barreras para el aprendizaje. Esta heterogeneidad confirma que la inclusión no

depende solo de la existencia de equipos especializados o de discursos institucionales, sino de un compromiso pedagógico compartido que aún se encuentra en proceso de construcción dentro del PAB.

El acompañamiento dirigido hacia el aprendizaje emerge como uno de los principales aportes del Programa en materia de inclusión. La labor de la UNIEB permite generar condiciones mínimas de equidad y apoyar a los estudiantes neurodiversos en su trayectoria académica, para que puedan demostrar sus capacidades sin ser penalizados por las particularidades de su funcionamiento neurocognitivo. Sin embargo, la falta de mecanismos que aseguren la implementación de las recomendaciones, limita el alcance de este acompañamiento y refuerza la dependencia de voluntades individuales.

Uno de los principales aportes de esta investigación radica en ofrecer una mirada empírica y situada sobre la inclusión de la neurodiversidad en la ESUP chilena, ámbito poco explorado, sobre todo en programas de formación inicial como el PAB. Este estudio permite visibilizar las tensiones entre exigencia académica, políticas institucionales y prácticas docentes, ya que aporta elementos para pensar la inclusión más allá del discurso y situarla en el quehacer pedagógico concreto.

No obstante, la investigación presenta limitaciones asociadas al número acotado de entrevistas y a la ausencia de la voz directa de docentes y estudiantes. A pesar de esto cabe recalcar que en el estudiantado del Programa existe interés en estudiar temas relacionados a la neurodiversidad, por lo que puede surgir material para futuras investigaciones. También sería pertinente profundizar en las percepciones del profesorado frente a la neurodiversidad, explorar las experiencias estudiantiles desde una perspectiva autobiográfica y analizar el impacto real de estrategias inclusivas como el Diseño Universal de Aprendizaje, en el desempeño académico y el bienestar emocional. Asimismo, se podría indagar de manera más específica cómo el modelo competitivo del PAB influye en la disposición a implementar prácticas pedagógicas inclusivas.

Como reflexión final, se puede afirmar que la inclusión de la neurodiversidad en la ESUP no puede ser comprendida como una adaptación excepcional, sino como una responsabilidad pedagógica e institucional permanente. Reconocer que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera implica cuestionar modelos homogéneos de enseñanza y avanzar hacia prácticas más flexibles, críticas y humanas. Desde una posición autoral, esta investigación refuerza la convicción de que una universidad inclusiva no renuncia a la excelencia académica, sino que la redefine a partir del reconocimiento de la diversidad como una fortaleza. Solo a través de este cambio de mirada será posible construir espacios educativos más justos, coherentes y comprometidos con el derecho al aprendizaje de todas y todos.



Bibliografía

Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), 129-151. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1891>

Armstrong, Thomas. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales. Paidós.

Astorga, M. L. (2010). Neurodiversidad y razonamiento lógico: La necesidad de una nueva perspectiva en las investigaciones sobre el autismo. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 97-111.

Ayuso Mateos, J., Vieta Pascual, E., Arango López, C. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.

Barnhart, A. J. & Dierickx, K. (2021). Cultures and Cures: Neurodiversity and Brain Organoids. *BMC Medical Ethics*, 22(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/s12910-021-00627-1>

Biblioteca del Congreso Nacional. (2012). *Educación superior para la sociedad del conocimiento* (Serie Minutas N.º 46-12). Departamento de Estudios, Extensión y Publicaciones.

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.

Campos, C. J. G., & Turato, E. R. (2009). Análisis de contenido en investigaciones que utilizan la metodología clínico-cualitativa: aplicación y perspectivas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17, 259-264.

Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591-595.

Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2).

Iglesias, S. G. (2019). *La neurodiversidad en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad*. Universidad Ciencia y Tecnología, 2(2), 51-56.

Mera, E. A. R., & Mera, K. D. R. (2024). Neurodiversidad en Educación Infantil:¿ Qué enseña un profesor neurotípico? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10179-10196. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13164

Miller, C. *¿Qué es la neurodiversidad?* Child Mind Institute. <https://childmind.org/es/articulo/que-es-la-neurodiversidad/>

Ocampo González, A. (2020). Neurodiversidad, pedagogías de lo menor y singularidad subjetivizante: evaluar los aprendizajes a través de la perspectiva del desempeño en la acción. *Revista Científica UISRAEL*, 7(3), 151-171. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n3.2020.309>

Osborne, J., y Dillon, J. (2010). Buenas prácticas en la enseñanza de las ciencias: qué dice la investigación: Qué dice la investigación. McGraw-Hill.

Pérez, Y., Chávez, D. E. P., & Morales, P. Á. M. (2022). Las emociones, la genética y la neurociencia en la atención educativa a la diversidad. *Revista RETOS XXI*, 6(1).

Porta, L., & Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Anuario digital de investigación educativa, (14).

Programa Académico de Bachillerato (2024). *Guía para estudiantes del Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile*. Universidad de Chile.

Ruiz-Danegger, C. (2016). *Neurodiversidad y alteraciones del desarrollo* (v. 2). Manuscrito en preparación.

Sánchez, V. A. A. (2024). *Neurodiversidad y Educación: Una Aproximación más allá del Trastorno*. Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 8(2), 6846-6866.

Sánchez, S. M. E., Perabá, C. M., & Peinado, R. S. (2022). Inclusión educativa y social de la Internet de las cosas en la neurodiversidad. *Texto Livre*, 15, e40507. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40507>

Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.

Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R., & Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.

Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.

Universidad de Chile. (s.f). *Programa Académico de Bachillerato*. <https://uchile.cl/u5026>.

Velásquez, F. R. (2001). *Enfoques sobre el aprendizaje humano*. Universidad Simón Bolívar.