



**PROPUESTA DE FORMACIÓN DE
DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA LA
ATENCIÓN DE ESTUDIANTES
NEURODIVERSOS**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR
EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ALEXIS RUBEN LAVADO COBA
ANA PAULA RODRIGUEZ PASCUAL

LIMA – PERÚ

2025

ASESORA

Mg. Angelica Elena Tapia Chavez

JURADO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

DRA. OLGA TERESA GONZALEZ SARMIENTO

PRESIDENTE

MG. LISSY CANAL ENRIQUEZ

VOCAL

MG. MAURICIO ZEBALLOS VELARDE

SECRETARIO (A)

DEDICATORIA

A mi familia, mamita y a Leia y Padme por su apoyo en este proceso

A mis padres y a mi compañerito Aston, por ser mi fuente de amor y fortaleza

AGRADECIMIENTO

A Dios por brindarnos sabiduría y fuerza para seguir adelante

A nuestros maestros y maestras

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Trabajo de investigación autofinanciado

DECLARACIÓN DE AUTOR			
FECHA	24	SEPTIEMBRE	2025
APELLIDOS Y NOMBRES DEL EGRESADO	LAVADO COBA ALEXIS RUBEN RODRIGUEZ PASCUAL ANA PAULA		
PROGRAMA DE POSGRADO	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR		
AÑO DE INICIO DE LOS ESTUDIOS	2024		
TITULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE GRADO	PROPUESTA DE FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES NEURODIVERSOS		
MODALIDAD DE TRABAJO DE GRADO	TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
Declaración del Autor El presente Trabajo de Grado es original y no es el resultado de un trabajo en colaboración con otros, excepto cuando así está citado explícitamente en el texto. No ha sido ni enviado ni sometido a evaluación para la obtención de otro grado o diploma que no sea el presente.			
Teléfono de contacto (fijo / móvil)	943670151 978170106		
E-mail	alexis.lavado@upch.pe ana.rodriguez.p@upch.pe		



Ana Paula Rodriguez Pascual
DNI 72710033



Alexis Ruben Lavado Coba
DNI 75618381

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

I. INTRODUCCIÓN	10
II. OBJETIVOS	11
III. DESARROLLO DEL ESTUDIO	12
IV. CONCLUSIONES	57
V. RECOMENDACIONES	59
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
VII. ANEXOS	

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es diseñar una propuesta de formación docente en inclusión educativa, con enfoque en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), para la atención de estudiantes neurodiversos, que presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA), en el contexto de la educación superior. La propuesta está dirigida a 20 docentes del segundo año de la carrera de Nutrición de una universidad privada de Lima y se desarrollará durante el receso académico, mediante diez sesiones presenciales estructuradas en tres ejes: sensibilización, estrategias pedagógicas inclusivas y bienestar docente. La metodología integra los tres principios del DUA, aprendizaje basado en simulación y aprendizaje basado en casos e incorpora actividades como conversatorios con estudiantes, reflexión guiada y análisis de casos. En términos de viabilidad, se proyecta la colaboración con áreas académicas y de bienestar, así como el aprovechamiento de recursos institucionales ya disponibles. Se espera que los docentes participantes adquieran herramientas para planificar, implementar y evaluar clases inclusivas, identificar señales de alerta y aplicar estrategias flexibles, contribuyendo a fortalecer una cultura universitaria empática, accesible y comprometida con la equidad educativa.

PALABRAS CLAVE: TRASTORNO POR DEFICIT DE ATENCION E HIPERACTIVIDAD, TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA, EDUCACIÓN INCLUSIVA, FORMACIÓN DOCENTE, DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE

ABSTRACT

The objective of this study is to design a teacher training proposal on educational inclusion, with a focus on Universal Design for Learning (UDL), for the care of neurodiverse students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of higher education. The proposal is aimed at 20 second-year nutrition teachers at a private university in Lima and will be developed during the academic break through ten presential sessions structured around three themes: awareness, inclusive teaching strategies, and teacher well-being. The methodology integrates the three principles of UDL, simulation-based learning, and case-based learning, and incorporates activities such as discussions with students, guided reflection, and case analysis. In terms of feasibility, collaboration with academic and welfare areas is planned, as well as the use of already available institutional resources. It is expected that participating teachers will acquire tools to plan, implement, and evaluate inclusive classes, identify warning signs, and apply flexible strategies, contributing to strengthening an empathetic, accessible university culture committed to educational equity.

Keywords: ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER, AUTISM SPECTRUM DISORDER, INCLUSIVE EDUCATION, TEACHER TRAINING, UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La neurodiversidad hace referencia a la variabilidad natural del funcionamiento neurológico humano que abarca condiciones como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y el Trastorno del Espectro Autista (TEA), las cuales pueden conllevar desafíos en la atención sostenida, la autorregulación, la interacción social y procesamiento sensorial. Aunque tradicionalmente se han clasificado como trastornos, el enfoque de la neurodiversidad promueve una mirada que reconoce las fortalezas cognitivas y los estilos de aprendizaje alternativos ([Dwyer, 2022](#)). Sin embargo, en la educación universitaria persisten entornos poco adaptativos y prácticas pedagógicas tradicionales que limitan la participación plena de estos estudiantes ([Amador et al., 2021](#)).

Se estima que entre el 15 % y el 20 % de la población mundial es neurodiversa, con una prevalencia aproximada del 5 % para el TDAH y entre el 1 % y el 1,6 % para el TEA, coexistiendo ambas condiciones en al menos el 50% de los casos ([Doyle, 2020](#); [Rong et al., 2021](#)). Estas condiciones suelen permanecer invisibilizadas, ya sea por falta de diagnóstico o por estrategias de camuflaje adoptadas por los estudiantes para evitar estigmas o sanciones académicas ([McDonald et al., 2023](#)).

Desde un enfoque basado en los derechos humanos, la inclusión educativa no es opcional, sino una responsabilidad ética y profesional de los sistemas educativos. En esta línea, la Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 resaltan la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las

personas ([Naciones Unidas, 2015](#)). Del mismo modo, la Declaración de Incheon enfatiza que la educación debe basarse en la dignidad humana, la justicia social y la equidad ([UNESCO, 2016](#)). Por ello, la atención a la diversidad, incluida la neurocognitiva, constituye un derecho esencial y un compromiso ineludible para instituciones y educadores.

La exclusión pedagógica y la falta de acompañamiento especializado no solo afectan el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional y la permanencia de los estudiantes, profundizando brechas de desigualdad ([Fernández, 2024](#)). Estas limitaciones son visibles en América Latina, donde aún persisten enfoques tradicionales, centrados en clases magistrales, evaluaciones estandarizadas y una escasa formación docente en inclusión ([Ortiz & Jaimes, 2016](#); [Sepúlveda & Espina, 2021](#)).

En el Perú, aunque la normativa promueve la educación inclusiva, su implementación universitaria presenta limitaciones, como se observa en la carrera de Nutrición de una universidad privada de Lima. En el segundo año académico, caracterizado por una alta carga teórico-práctica, evaluaciones exigentes e inicio de prácticas preprofesionales, los docentes enfrentan retos sin formación especializada para atender a estudiantes con TDAH y TEA.

La revisión de los planes de desarrollo docente de una universidad privada de Lima revela una ausencia significativa de contenidos sobre inclusión, adaptación curricular y estrategias de enseñanza flexible. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que propone tres principios fundamentales: ofrecer múltiples formas de

representación, de acción y expresión, y de compromiso ([CAST, 2018](#)), se presenta como un enfoque eficaz para atender la diversidad y beneficiar tanto a estudiantes neurodiversos como neurotípicos.

En este escenario, la formación docente se presenta como un eje transformador imprescindible. Capacitar a los docentes universitarios en estrategias basadas en el DUA no solo fortalece su capacidad para identificar y acompañar a estudiantes con TDAH y TEA, sino que también promueve una cultura institucional más empática, flexible y comprometida con la equidad. La aplicación del DUA en la enseñanza universitaria mejora los procesos de aprendizaje, favorece el involucramiento de los estudiantes y promueve el uso de estrategias más efectivas. Todo ello representa un avance importante en la calidad educativa de los estudiantes neurodiversos y en el cumplimiento del derecho a una educación inclusiva y justa para todos.

A partir de lo expuesto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo formar docentes universitarios, a través del enfoque DUA, para la atención inclusiva de estudiantes con TDAH y TEA del segundo año de la carrera de Nutrición en una universidad privada de Lima?

1.2. Justificación

La atención a la neurodiversidad en la educación superior requiere más que voluntad institucional, exige una formación docente sólida, capaz de responder a las características específicas de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Trastorno del Espectro Autista. En la carrera de Nutrición, de una universidad privada de Lima, y particularmente en el segundo año de formación, se ha identificado una brecha formativa importante en los docentes, quienes cuentan con escasas herramientas teóricas y prácticas para acompañar adecuadamente a estudiantes neurodiversos. Esta etapa resulta clave, ya que coincide con una mayor exigencia académica, evaluaciones más complejas y el inicio de prácticas pre profesionales, lo que puede agudizar las barreras para el aprendizaje si no se cuenta con apoyo docente adecuado.

Esta propuesta de innovación busca responder a dicha necesidad mediante un programa de formación docente orientado a fortalecer las capacidades de inclusión, accesibilidad y atención a la neurodiversidad. Más allá de transmitir conocimientos, se busca transformar las prácticas pedagógicas a través del desarrollo de actitudes empáticas, enfoques flexibles y estrategias que favorezcan la participación, permanencia y logro académico de todos los estudiantes. Al incorporar principios de equidad y justicia en la educación, esta propuesta no solo impacta en la calidad de enseñanza, sino también en la construcción de una cultura institucional realmente inclusiva.

El eje pedagógico central de esta propuesta es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), al considerar que este enfoque permite anticipar y reducir las barreras desde la planificación docente, mediante la diversificación de múltiples formas de representación, expresión y participación. Se propone un enfoque práctico, orientado a la aplicación directa de estrategias inclusivas, la identificación de barreras y la sensibilización de los docentes. Su diseño permite la sostenibilidad y la replicabilidad, ya que contempla la actualización continua de los docentes y su alineación con los estándares contemporáneos de calidad educativa.

Por ello, esta propuesta representa una respuesta concreta a los desafíos actuales de la educación superior y una apuesta por la transformación institucional, al ser un tema innovador y no contar con literatura nacional. Formar a los docentes universitarios en el enfoque DUA para atender a estudiantes con TDAH y TEA no solo mejora la calidad educativa, sino que también constituye un compromiso ético profesional y social con la diversidad como principio pedagógico y valor esencial de la educación superior actual.

1.3. Antecedentes

A continuación, se presentan investigaciones relacionadas con la inclusión de estudiantes neurodiversos en la educación superior, abarcando experiencias tanto nacionales como internacionales, con el fin de contextualizar y fundamentar la presente propuesta. Cabe destacar que, en el Perú, actualmente no existen estudios orientados a la formación docente universitaria en educación inclusiva con base en el DUA.

1.3.1. Antecedentes Nacionales

[Angulo \(2020\)](#) realizó un estudio en una universidad privada de Lima, con 10 estudiantes universitarios diagnosticados con TDAH, a quienes se aplicaron instrumentos para recoger sus percepciones sobre el desempeño docente y el uso de estrategias diversificadas. Se demostró limitaciones en el trabajo docente, ya que en muchos casos las necesidades de estos estudiantes eran desatendidas; incluso cuando existía disposición para apoyarlos, la falta de conocimiento y preparación impedía brindar una atención adecuada, afectando así los procesos de inclusión educativa. El estudio resalta la importancia de que el profesorado cuente con formación en estrategias diversificadas y con acompañamiento especializado para su correcta implementación en el aula. Como alternativa de mejora, se propone la implementación de un plan de formación docente. Esta investigación permite tener un panorama claro de las dificultades que enfrentan los estudiantes con TDAH en la educación universitaria.

[Jiménez y colaboradores \(2023\)](#) desarrollaron un estudio de carácter teórico orientado a identificar las principales áreas que deben considerarse en la formación docente para la educación inclusiva. Como resultado, determinaron cinco áreas clave: la creación de entornos inclusivos y el reconocimiento de la diversidad; el uso de metodologías que favorezcan la inclusión educativa; la promoción de creencias y actitudes positivas hacia la diversidad; la producción de investigación científica en temas de inclusión; y la incorporación de políticas inclusivas. El análisis concluyó que estas áreas son fundamentales para preparar a los docentes en la atención a la diversidad estudiantil, garantizando una educación de calidad, equitativa e inclusiva. El presente

estudio aporta elementos relevantes para reconocer aspectos prioritarios y emergentes en la formación docente en inclusión educativa.

1.3.2. Antecedentes Internacionales

El estudio de [Clouder y colaboradores \(2023\)](#) presenta los resultados del proyecto ENTENDER de Erasmus+ Capacitación en Educación Superior, que involucró a dos universidades latinoamericanas y tres universidades europeas, su objetivo fue aumentar la concientización sobre la neurodiversidad, identificar las necesidades de aprendizaje y promover la formación de docentes para el aprendizaje inclusivo de estudiantes neurodiversos. Obtuvieron como resultado, la adopción de herramientas de evaluación basado en fortalezas, permitiendo conocer las fortalezas de los estudiantes para la educación, así como también la capacitación del personal de las universidades haciendo más visible las necesidades de los estudiantes, además el desarrollo de capacitaciones estudiantiles permitió integrar estudiantes neurodiversos y neurotípicos en actividades, normalizando la neurodiversidad.

[Salinas y colaboradores \(2020\)](#) evaluaron el impacto de un curso de capacitación docente virtual, para desarrollar competencias en los docentes que integren y favorezcan la participación y aprendizaje de sus estudiantes neurodiversos con TDAH en la Universidad Autónoma del Carmen. Emplearon un modelo correlacional, donde su muestra fue de 25 docentes a los cuales se les tomó un pretest para medir su nivel de actitud frente a la diversidad en el aula, enfocada en TDAH. El curso de capacitación estuvo comprendido en cuatro módulos, el primero se trata sobre

la introducción de la inclusión y atención a la diversidad; el módulo dos aborda normativa de la inclusión en México; el tercer módulo busco fortalecer actitudes y disposiciones para transformar la práctica educativa en el aula; en el cuarto módulo se trata sobre el TDAH. Como resultado en el pretest, sobre la inclusión y atención sobre la diversidad, obtuvieron un 36% de actitud adecuada; en el marco normativo, obtuvieron 32% de actitud adecuada y conocimiento sobre el TDAH, obtuvieron 4% de actitud adecuada. En el test después de la prueba los docentes obtuvieron 56%, 76% y 66% de actitud adecuada. Obteniendo como resultado una mejora significativa en el conocimiento y desarrollo de competencias para mejorar su labor docente, después de la capacitación.

[Jenks y colaboradores \(2023\)](#) midieron el impacto de implementar un programa de formación docente centrado en eliminar estereotipos sobre el autismo, dar a conocer las experiencias de estudiantes autistas, la salud mental en autistas y estrategias prácticas que mejoren la interacción con los estudiantes autistas. Por ello, administraron cuestionarios de estigma y conocimiento sobre el autismo, antes y después de la capacitación, adicionalmente realizaron entrevistas y encuestas posteriores a la capacitación, las capacitaciones fueron dirigidas por personal especializado y por personas autistas. El programa de formación constó de 2 tipos, uno largo que constaba de 5 sesiones de 2 horas cada uno y uno corto de 1 sesión de 3 horas. En su estudio participaron 54 miembros del personal universitario de 3 diferentes universidades inglesas. El estudio mostró que, en el análisis cualitativo, el programa tuvo un impacto positivo en la conciencia del personal sobre los apoyos especializados,

mejoró el entendimiento sobre los rasgos autistas, permitió la adopción de mejores enfoques para los estudiantes autistas, reconocer mejor a un estudiante autista, identificar sus necesidades individuales y la importancia de compartir las buenas prácticas.

[Lobos y colaboradores \(2024\)](#) en su estudio sobre la inclusión de los estudiantes neurodiversos en Educación Superior, analizaron las percepciones de docentes y estudiantes universitarios sobre la inclusión de personas neurodiversos en la educación superior. A través de entrevistas estructuradas, se identificaron tres dimensiones clave: (1) la ambigüedad en la comprensión de conceptos como neurodiversidad e inclusión, (2) la relación entre inclusión y funcionamiento institucional, y (3) el reconocimiento de estrategias pedagógicas en el aula, aunque con limitaciones en la convivencia diaria. Los resultados subrayan la necesidad de fortalecer la formación docente y desarrollar políticas institucionales que promuevan una cultura inclusiva y colaborativa en las universidades.

[Guerra y colaboradores \(2024\)](#) realizaron una formación docente orientada al abordaje de estudiantes neurodiversos, implementaron métodos y técnicas para facilitar el uso de herramientas psicoemocionales y de análisis conductual. Para ello, desarrollaron un plan estructurado en cinco etapas: la primera se centró en la comprensión de la problemática y la identificación de casos; la segunda consistió en el análisis teórico mediante una revisión psicopedagógica, así como de enfoques pedagógicos y didácticos relacionados con la docencia y la neurodiversidad; en la tercera etapa se aplicaron técnicas como la observación participante, entrevistas

grupales y dinámicas de roles; la cuarta etapa estuvo dedicada a la construcción y enriquecimiento de alternativas metodológicas, acompañadas de talleres formativos; y finalmente, la quinta etapa incluyó un taller generalizador como parte del proceso de sistematización de la experiencia. Como resultado, se evidenciaron cambios positivos en las actitudes, conocimientos y prácticas docentes, especialmente en el abordaje de la conducta de los estudiantes. Además, los docentes observaron mejoras en sus estudiantes, tales como una reducción de conductas desorganizadas, un incremento en las interacciones sociales, el uso de formas de comunicación más favorables y una mejor expresión de sus necesidades.

[Hills y colaboradores \(2022\)](#) exploraron las percepciones del profesorado universitario sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en instituciones de educación superior de Canadá. A través de entrevistas y encuestas, identificaron que, si bien muchos docentes reconocen el valor del DUA, existen barreras significativas para su implementación, tales como la falta de tiempo, desconocimiento metodológico y escaso respaldo institucional. Concluyendo en que los programas de formación docente más efectivos son aquellos que integran teoría con práctica, reflexión colectiva y acompañamiento continuo.

Estos hallazgos reafirman la necesidad de diseñar propuestas formativas que no solo transmitan los principios del DUA, sino que también promuevan su aplicación contextualizada en la práctica docente, como la propuesta que aquí se presenta.

II. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general:

Desarrollar una propuesta de formación docente en inclusión educativa con enfoque DUA, para la atención de estudiantes con TDAH Y TEA del segundo año de la carrera de Nutrición de una universidad privada de Lima.

2.2. Objetivos específicos:

- Identificar las características y necesidades de estudiantes con TDAH y TEA en el contexto universitario.
- Explicar los fundamentos teóricos de la inclusión educativa y del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el contexto universitario.
- Diseñar un programa de formación docente inclusivo, basado en el enfoque DUA, destinado a mejorar la atención de estudiantes con TDAH y TEA

III. DESARROLLO DEL ESTUDIO

3.1. Identificación de características y necesidades de estudiantes con TDAH y TEA

3.1.1. Neurodiversidad

Los aportes de la neurociencia demuestran que la variabilidad neurológica es propia de la condición humana, dado que no existen dos cerebros idénticos. La interacción entre factores genéticos, ambientales y sociales moldean las conexiones neuronales, influyendo en cómo cada persona aprende, procesa la información y se autorregula ([Thomas, Ansari & Knowland, 2019](#)). Esto reafirma que las diferencias en el funcionamiento cerebral constituyen variaciones naturales de la diversidad humana.

Sobre esta base, surge el concepto de neurodiversidad, introducido por Singer en 1997 y popularizado posteriormente por Blume en 1998, con el fin de describir la existencia de personas con un desarrollo neurológico diferente dentro en la sociedad. Años más tarde, Singer (2017) profundizó este concepto, resaltando que dichas diferencias deben entenderse como parte de la variabilidad humana y no únicamente desde una perspectiva del déficit. Este enfoque implica redefinir el concepto de “trastornos del neurodesarrollo”, tradicionalmente centrado en las limitaciones, hacia una visión que reconoce la diversidad neurológica como elemento necesario para el desarrollo humano. De esta manera, se resaltan las fortalezas individuales y se promueve la inclusión social y la igualdad ([WHO & UNICEF, 2023](#)).

La neurodiversidad propone comprender las diferencias en el funcionamiento neurológico como parte esencial de la condición humana, reconociendo que el sistema

nervioso tiene una mezcla de habilidades y restricciones. Es decir, ofrece una perspectiva diferente sobre las personas con trastornos mentales, buscando cambiar cómo se perciben en la sociedad, ya que en vez de verlas como vulnerables por su condición, se enfoca en la diversidad natural del cerebro humano ([Fernández, 2024](#)).

En este marco, se distingue a las personas neurotípicas, cuyo procesamiento cognitivo y neurológico se ajusta a patrones comunes considerados “normales”, de aquellas neurodiversas, cuyo funcionamiento cerebral es único y requiere adaptaciones pedagógicas específicas para garantizar una inclusión efectiva. Este enfoque ha sido discutido por [Salais & Leal \(2025\)](#), quienes muestran que la diversidad neurocognitiva en la educación superior implica diseñar ambientes de aprendizaje accesibles que respondan a distintas formas de procesar, expresar y comprometerse con el conocimiento.

Los tipos de neurodiversidad más comunes son:

3.1.1.1. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

El TDAH es una condición del neurodesarrollo de origen neurológico que puede manifestarse desde la infancia y persistir hasta la adultez, con una prevalencia estimada del 6.76 % en adultos, impactando de manera significativa en los ámbitos académico, social y laboral ([Salari et al., 2023](#)). A nivel cerebral, se relaciona con alteraciones en tres redes principales: la frontoestriatal, la parietal y la cerebelar, involucradas en procesos de atención, percepción e inhibición conductual ([Rodillo, 2015](#)). Existen tres tipos de TDAH: predominantemente inatento, predominantemente hiperactivo-impulsivo y combinado, siendo el último el más común.

Si bien la inatención se considera el rasgo central TDAH, también se manifiestan síntomas como dificultad para concentrarse en los detalles, mantener la atención durante períodos prolongados, seguir instrucciones y evitar actividades que requieren esfuerzo mental sostenido. Asimismo, pueden observarse conductas asociadas a la hiperactividad e impulsividad, como la inquietud motora, las interrupciones frecuentes en conversaciones o interferencia en actividades ajenas ([Posner et al., 2020](#); [Palmini, 2024](#); [Ariza, 2022](#); [Medina & Vera, 2025](#)). Este trastorno suele coexistir con otras condiciones, tales como trastornos del sueño, ansiedad, depresión, alteraciones del estado de ánimo y consumo de sustancias psicoactivas ([Arboleda et al., 2024](#)).

Aunque el TDAH no presenta un patrón único de manifestación y sus síntomas varían considerablemente entre individuos, se ha identificado en muchas personas con este diagnóstico cualidades positivas, entre ellas una elevada creatividad, un estilo de pensamiento no lineal y una intuición desarrollada (Armstrong, 2012).

En el entorno educativo, es posible identificar señales que podrían indicar la presencia de condiciones del neurodesarrollo en ciertos estudiantes. Estas manifestaciones, asociadas a la neurodiversidad, suelen expresarse en dificultades relacionadas con la atención, regulación emocional, el comportamiento, las habilidades sociales o las funciones cognitivas ([American Psychiatric Association, 2013](#)).

En el caso del TDAH, las señales más frecuentes en el aula incluyen:

Inatención

- Dificultad para concentrarse en detalles, lo que se refleja en errores frecuentes en tareas o actividades académicas.
- Problemas para mantener la atención en actividades prolongadas o monótonas.
- Limitaciones para seguir instrucciones, lo que conduce a tareas incompletas o abandonadas.
- Desorganización en la planificación y ejecución de actividades académicas.
- Tendencia a evitar de actividades que requieren un esfuerzo mental sostenido.
- Alta distracción frente a estímulos externos o pensamientos internos.
- Olvidos frecuentes de tareas, materiales o compromisos académicos.

Hiperactividad e impulsividad

- Dificultad para permanecer quieto, con movimientos constantes como agitar las manos, moverse en el asiento o caminar sin necesidad.
- Sensación de incomodidad o impaciencia al permanecer sentado por periodos prolongados.
- Interrupciones en conversaciones, anticipación de respuestas o participación inapropiada en diálogos ajenos.
- Dificultad para esperar turnos en actividades grupales.
- Tendencia a hablar en exceso, incluso en momentos poco oportunos.

Otras manifestaciones asociadas

- Baja tolerancia a la frustración, con expresiones recurrentes de irritabilidad o inestabilidad emocional.

- Desempeño académico bajo o dificultades para mantener el ritmo de trabajo.
- Alteraciones en las funciones ejecutivas, como la memoria operativa, la planificación y el control inhibitorio.
- Problemas de adaptación en contextos sociales, familiares, académicos o laborales.

3.1.1.2. Trastorno del espectro autista (TEA)

Es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta desde la infancia y puede extenderse hasta la adultez, se caracteriza principalmente por dificultades en la comunicación verbal y no verbal, así como en la interacción social. A nivel neurológico, el TEA se asocia con alteraciones funcionales y estructurales, además de cambios en las células gliales. Estas modificaciones incluyen irregularidades en áreas como el giro frontal inferior, la corteza orbito frontal, el cíngulo y la amígdala, estructuras relacionadas con la empatía, la cognición social y el reconocimiento de expresiones. ([Alcalá & Ochoa, 2022](#)).

Este trastorno incluye cinco presentaciones clínicas principales: autismo clásico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado ([American Psychiatric Association, 2013](#)). Entre los síntomas más comunes se encuentran las conductas repetitivas, intereses restringidos, dificultades para establecer relaciones sociales, hiperactividad, ansiedad, depresión, expresiones faciales atípicas y contacto visual limitado ([Ariza, 2022](#)).

Sin embargo, la sintomatología varía considerablemente entre individuos, lo que puede dificultar su identificación, especialmente en aquellos que logran compensar o enmascarar sus deficiencias ([Alcalá & Ochoa, 2022](#)). A pesar de ello, muchas personas con TEA también presentan fortalezas cognitivas relevantes, como una memoria sobresaliente, elevada capacidad de atención, agudeza sensorial, habilidades destacadas en el procesamiento visual-espacial e hiperconcentración ([Lee et al., 2024](#)).

En el ámbito educativo, el TEA puede expresarse de maneras diversas, no siempre evidentes, pero que pueden orientar al docente sobre la necesidad de implementar estrategias inclusivas ([American Psychiatric Association, 2013](#)). Estas señales no sustituyen una evaluación clínica, aunque su detección oportuna permite promover ambientes de aprendizaje más adecuados y respetuosos de la neurodiversidad.

Algunas señales observables en estudiantes con TEA incluyen:

Dificultades en la comunicación e interacción social

- Escaso o nulo contacto visual durante las interacciones.
- Uso limitado o inusual del lenguaje verbal y no verbal (por ejemplo, ausencia de gestos o expresiones faciales atípicas).
- Dificultad para iniciar o mantener conversaciones recíprocas.
- Falta de interés en compartir experiencias o emociones con otros.
- Problemas para comprender normas sociales o adaptarse a contextos grupales.

Conductas repetitivas y patrones restrictivos

- Repetición de movimientos corporales (ej. aleteo de manos o balanceo), uso repetitivo de objetos o lenguaje ecolálico.
- Apego a rutinas o rituales, mostrando resistencia o ansiedad ante cambios inesperados.
- Intereses muy específicos e intensos en determinados temas u objetos.
- Reacciones atípicas ante estímulos sensoriales: hipersensibilidad (ej. al ruido o la luz) o hiposensibilidad (baja respuesta al dolor, frío, etc.).

Otras manifestaciones asociadas

- Dificultades en habilidades adaptativas para la vida diaria (ej. menor autonomía en el aula).
- Coordinación motora deficiente o movimientos torpes.
Conductas autoestimulantes o, en algunos casos, autolesivas.
- Comportamientos que pueden parecer desconectados del entorno, como estados de aparente inmovilidad o aislamiento prolongado.

3.1.2. Barreras que enfrentan los estudiantes neurodiversos

Los estudiantes neurodiversos enfrentan múltiples barreras en la educación superior, derivadas de estructuras académicas históricamente diseñadas para estudiantes neurotípicos. Estas limitaciones restringen limitan su participación plena, desempeño académico, desarrollo personal y bienestar emocional, afectando directamente su permanencia y logro educativo.

Una de las principales barreras es la falta de conciencia y conocimiento sobre la neurodiversidad por parte del personal docente y administrativo. Esta ausencia de comprensión conduce a interpretar las conductas o estilos de aprendizaje de los estudiantes neurodiversos como desinterés, irresponsabilidad, rareza o falta de esfuerzo, en lugar de reconocerlos como expresiones legítimas de una condición neurológica distinta ([Borsotti et al., 2024](#)).

Asimismo, existe una carencia de formación docente específica, tanto inicial como continua en inclusión educativa y estrategias pedagógicas diferenciadas. Esto responde a que la formación tradicional suele omitir la diversidad neurocognitiva, lo que se refleja en metodologías poco flexibles, evaluaciones homogéneas y entornos de aprendizaje poco adaptativos. ([Murillo et al., 2020](#); [Jenks et al., 2023](#)).

Otra barrera importante es la escasa disponibilidad de apoyos especializados, como tutorías adaptadas, materiales accesibles, asesoramiento psicológico con un enfoque en la neurodiversidad. Esta ausencia contribuye a que los estudiantes perciban aislamiento y sientan que deben adaptarse a un sistema que los excluye ([Amador et al., 2021](#)).

De igual manera, muchas instituciones carecen de sistemas de registro y seguimiento de estudiantes neurodiversos, lo que dificulta la elaboración de políticas institucionales informadas. La falta de datos precisos sobre la cantidad y características de quienes requieren adaptaciones, obstaculiza la planificación de apoyos pertinentes y la implementación de ajustes razonables. ([Borsotti et al., 2024](#)).

3.2. Fundamentos Teóricos

La propuesta formativa se sustenta en principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que orienta la planificación de ambientes educativos accesibles desde su diseño inicial. Este enfoque reconoce que la variabilidad es la norma en el aprendizaje y propone múltiples formas de representación, expresión y participación para responder a las diversas necesidades de los estudiantes.

Asimismo, se fundamenta en la pedagogía inclusiva, que promueve el reconocimiento y la valoración de la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso educativo, y no como un obstáculo. Este enfoque busca eliminar barreras estructurales, metodológicas y actitudinales que afectan el aprendizaje y la participación de estudiantes con TDAH, TEA y otras condiciones neurodiversas.

Desde lo didáctico, la propuesta adopta un enfoque activo y reflexivo, que integra teoría y práctica mediante estrategias como el análisis de casos, la simulación docente, el trabajo colaborativo y conversatorio con estudiantes neurodiversos. Esto permite a los docentes no solo adquirir conocimientos, sino también cuestionar sus propias prácticas, generar empatía y desarrollar habilidades para la inclusión efectiva en el aula universitaria.

3.2.1. Enseñanza – Aprendizaje

El proceso de enseñanza–aprendizaje se concibe como una interacción dinámica entre docente y estudiante, en la cual se establece un intercambio intencional de información a través de diversas estrategias educativas. En este marco, el docente

organiza las sesiones, comparte contenidos y orienta la construcción del conocimiento, mientras que el estudiante asume un rol activo al interactuar en el aula y aplicar lo aprendido en la sociedad. De esta manera, enseñanza y aprendizaje se integran para favorecer no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades, competencias y la formación integral de la personalidad del estudiante (Abreu et al., 2018).

El éxito de este proceso depende en gran medida de la labor docente, ya que es él quien debe poseer un dominio adecuado del tema, actuar con coherencia y sistematicidad, y emplear estrategias pertinentes al contexto. En consecuencia, su práctica profesional implica planificar, monitorear y evaluar cada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando elementos como contenidos, competencias, currículo, objetivos, metodologías, medios y evaluación, en consonancia con el contexto sociocultural e institucional en el que se desarrolla (Herrera & Fraga, 2009; Osorio, Vidanovic & Finol, 2021).

Asimismo, la metodología se constituye como un aspecto clave, pues comprende el conjunto de actividades orientadas al logro de los objetivos del curso y al desarrollo de competencias en los estudiantes. Por lo tanto, el uso de materiales y recursos didácticos pertinentes resulta indispensable, en la medida en que generan impacto en el aprendizaje, promueven la motivación y favorecen la construcción de un conocimiento significativo (Rodríguez & Pando, 2011).

En el marco de la educación inclusiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere atender a la heterogeneidad del alumnado mediante estrategias diversificadas.

Entre estas se destacan la evaluación inclusiva, la sensibilización docente, el aprendizaje basado en casos y la simulación, las cuales permiten reducir barreras y garantizar una participación equitativa, especialmente de estudiantes neurodiversos.

Desde esta perspectiva, se reconoce la importancia de tres redes cognitivas que sostienen el aprendizaje: la de reconocimiento, que capta la información y le otorga significado; las estratégicas, que planifican, ejecutan y monitorean las tareas motrices y mentales; y las afectivas, vinculadas con la motivación y la disposición hacia el aprendizaje. Dichas redes se articulan con los principios fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los cuales promueven múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, así como múltiples formas de compromiso (Alba, Zubillaga & Sánchez, 2015).

3.2.2. Diseño universal para el aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje es un enfoque pedagógico respaldado por la neurociencia, que busca crear entornos de enseñanza flexibles y accesibles para todos los estudiantes, anticipando las barreras que podrían limitar su participación o aprendizaje ([CAST, 2024](#)).

El DUA plantea que las diferencias en la forma de aprender no son excepcionales, sino inherentes a todos los estudiantes, por lo que los programas educativos deben estar diseñados desde el inicio para ofrecer múltiples caminos hacia el aprendizaje, evitando depender de adaptaciones posteriores (Meyer et al., 2014).

Según [CAST \(2024\)](#), el DUA tiene como objetivo que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su aprendizaje, promoviendo un aprendizaje que sea:

- **Intencional y reflexivo:** fomentando la autorregulación y la metacognición.
- **Ingenioso y auténtico:** conectando el aprendizaje con contextos significativos y reales.
- **Estratégico y orientado a la acción:** desarrollando habilidades para planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje.

3.2.2.1. Principios fundamentales del DUA

El DUA se sostiene sobre tres principios clave que orientan la planificación de clases, materiales y evaluaciones accesibles:

- **Proporcionar múltiples formas de representación:**

Se refiere a ofrecer la información mediante distintos formatos, de modo que los estudiantes puedan acceder y comprender el contenido de acuerdo con sus estilos de aprendizaje. Esto puede incluir el uso de textos, imágenes, audios, videos, gráficos, esquemas, analogías, entre otros recursos ([CAST, 2024](#)). Por ejemplo, un estudiante con TDAH puede beneficiarse de esquemas visuales que organizan la información; mientras que un estudiante con TEA puede comprender mejor si se usa lenguaje concreto y apoyo visual simultáneo.

- **Proporcionar múltiples formas de acción y expresión:**

Implica ofrecer diversas formas para que los estudiantes demuestren lo que saben. No todos se expresan con la misma facilidad por escrito u oralmente; por eso, permitir presentaciones, videos, dramatizaciones, infografías o proyectos prácticos fomenta una participación más equitativa (Meyer et al., 2014).

En el caso de la neurodiversidad, esto es clave: estudiantes con TEA pueden tener mayor fluidez escrita que verbal, y estudiantes con TDAH pueden destacar en presentaciones creativas o actividades prácticas. Asimismo, este principio se relaciona directamente con la evaluación diferenciada, entendida como la posibilidad de adaptar los modos en que los estudiantes evidencian sus aprendizajes, considerando sus características individuales y estilos de expresión. En el marco de la educación inclusiva, esta estrategia permite que los estudiantes elijan entre diferentes tipos de evaluación, como proyectos, exposiciones orales o trabajos escritos, según sus habilidades y preferencias. Esto favorece una experiencia más justa y significativa, especialmente para estudiantes neurodiversos, al reducir barreras en el proceso evaluativo y potenciar sus fortalezas. Desde este enfoque, la evaluación deja de ser uniforme y se transforma en una herramienta pedagógica flexible y contextualizada ([Loor et al., 2023](#)).

- **Proporcionar múltiples formas de compromiso:**

Este principio busca motivar e involucrar activamente a todos los estudiantes,

brindando opciones que conecten con sus intereses, necesidades emocionales y niveles de desafío. Se trata de crear ambientes seguros, predictibles y emocionalmente sostenibles, donde cada estudiante se sienta valorado (Rappolt et al., 2012). Esto es especialmente importante para estudiantes con TDAH, quienes necesitan variedad, claridad en las metas y retroalimentación inmediata; o para estudiantes con TEA, que requieren estructuras claras, rutinas consistentes y estímulos no invasivos.

3.2.2.2. Aplicación del DUA en contextos de neurodiversidad

Diversos estudios han demostrado que el uso del DUA favorece el aprendizaje de estudiantes neurodiversos, al permitirles acceder al contenido, expresarse y participar sin que su diagnóstico se convierta en una barrera ([Hall et al., 2012](#)). Principalmente, en la educación superior donde aún predominan enfoques rígidos, el DUA se presenta como una alternativa poderosa para transformar la enseñanza y garantizar la equidad.

Implementar el DUA en la educación superior no significa crear clases diferentes para cada estudiante, sino planificar desde el comienzo experiencias de aprendizaje que reconozcan la diversidad como algo habitual en el aula. Así, se evita la necesidad de hacer adaptaciones posteriores, porque el entorno ya ha sido diseñado para responder a diferentes formas de aprender ([CAST, 2024](#)).

[Cumming \(2024\)](#) destaca que el verdadero aporte del DUA en la educación superior no se limita a reducir barreras específicas, sino en su capacidad de orientar el

diseño de los cursos hacia un proceso preventivo y sostenible. Planificar con criterios de accesibilidad desde el inicio disminuye la necesidad de ajustes posteriores y asegura que la diversidad estudiantil, incluso la de quienes prefieren no decir sus necesidades de apoyo, sea reconocida e integrada de manera estructural.

3.2.2.3. Formación docente con enfoque DUA

Para que el DUA se integre de manera efectiva en la práctica educativa no basta con transmitir sus principios de manera teórica. Es necesario que los docentes lo vivan, lo experimenten y lo adapten a su realidad institucional y personal. La formación, por tanto, debe ofrecer espacios de aprendizaje significativos donde puedan pasar del conocimiento a la acción, experimentando estrategias inclusivas y reflexionando sobre cómo incorporarlas en sus aulas ([Moriña et al., 2025](#)).

Investigaciones recientes han identificado las claves de una formación eficaz para docentes universitarios sobre DUA. En el estudio de [Hills y colaboradores \(2022\)](#) analizaron los principales obstáculos y facilitadores para la adopción del marco DUA en la educación superior. Concluyendo que, aunque muchos profesores reconocen la importancia del DUA, persiste una brecha debido a factores como la escasez de tiempo, las limitaciones de recursos y la falta de apoyo institucional. Solo cuando la formación combina teoría con ejemplos prácticos, retroalimentación, reflexión colectiva y respaldo institucional, se posibilita una implementación sostenible.

Asimismo, estudios realizados en Estados Unidos por [Craig y colaboradores \(2022\)](#) demuestran que los programas de desarrollo profesional enfocados en el DUA, especialmente aquellos que integran un enfoque temático, metodologías activas,

ejemplos prácticos, retroalimentación constante y una duración continua, tienen un impacto positivo en la práctica docente, facilitando una implementación más efectiva y duradera de este enfoque.

En los entornos universitarios, donde los docentes suelen ser expertos en contenido, pero no siempre en pedagogía, el DUA resulta importante para promover una docencia centrada en la diversidad. Esto requiere que los docentes experimenten el DUA desde el rol del estudiante, usen distintos formatos, expresen aprendizajes de múltiples formas y reflexionen sobre sus prácticas ([Olivier & Povin, 2021](#)).

En las carreras de la salud, como Nutrición, la formación docente con enfoque DUA es relevante, ya que permite que los futuros profesionales experimenten prácticas inclusivas que podrán aplicar en su ejercicio profesional. La evidencia muestra que el DUA fomenta un aprendizaje equitativo, la participación de estudiantes diversos y fortalece competencias transversales como empatía y comunicación efectiva ([Espada et al., 2023](#)). De este modo, la educación inclusiva no solo enriquece la formación académica, sino que también repercute en la calidad de la atención y en la promoción de la salud que los egresados ejercerán en su práctica profesional.

3.2.3. Inclusión educativa

La inclusión educativa es un proceso orientado a garantizar la participación plena, equitativa y de calidad de todos los estudiantes en la educación, independientemente de sus características, contextos o condiciones. Este enfoque va más allá de la eliminación de barreras físicas o administrativas, pues implica la

construcción de entornos pedagógicos que respondan a la diversidad cognitiva, cultural y social de los estudiantes, incluyendo a quienes presentan condiciones del neurodesarrollo como el TDAH y el TEA ([UNESCO, 2020](#); [Booth & Ainscow, 2011](#)).

De acuerdo con la [UNESCO \(2020\)](#), la inclusión educativa constituye un derecho fundamental de todos los estudiantes, y no una acción voluntaria o asistencial. Esto implica que las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de identificar y eliminar las barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales que dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje significativo.

Sin embargo, la evidencia presentada en antecedentes muestra que, a pesar de los avances normativos, persiste una brecha entre el discurso institucional y la práctica inclusiva en la educación superior. Moriña (2018) destaca que la limitada formación docente en inclusión restringe la capacidad de los docentes para reconocer y atender adecuadamente la diversidad de los estudiantes, lo que repercute negativamente en el rendimiento académico y la permanencia universitaria.

En investigaciones más recientes, [Moriña y Orozco \(2022\)](#) señalan que, aunque muchos docentes expresan disposición para trabajar de manera inclusiva, la falta de recursos, apoyo institucional y capacitación continua dificultan la implementación efectiva de estrategias inclusivas en el aula.

En este sentido, promover la inclusión en la educación superior implica no solo revisar las políticas institucionales, sino también transformar profundamente las prácticas pedagógicas desde una perspectiva de derechos. La formación docente en enfoques inclusivos, que incorporen principios como los del Diseño Universal para el

Aprendizaje (DUA) constituye un eje fundamental para garantizar no solo el acceso, sino también el bienestar, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes.

3.2.4. Estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas se definen como un conjunto de acciones planificadas que orientan el proceso de enseñanza - aprendizaje, con el propósito de facilitar la construcción de conocimientos, superar dificultades específicas y promover el desarrollo integral de los estudiantes ([Vargas, 2020](#)). En el contexto universitario, estas estrategias deben responder no solo a los contenidos disciplinares, sino también a la diversidad cognitiva, condiciones individuales y contextos socioculturales de los estudiantes.

En el marco de la educación inclusiva, dichas estrategias deben ser flexibles, adaptativas y centradas en la participación activa del estudiante. Esto implica incorporar metodologías diferenciadas, apoyos visuales, evaluaciones formativas, actividades colaborativas y herramientas digitales accesibles. Tal como señalan [Murillo y colaboradores \(2020\)](#), la inclusión no depende únicamente de las políticas institucionales, sino de la capacidad de los docentes para aplicar estas estrategias en su práctica cotidiana.

A pesar de los avances recientes en políticas inclusivas en la educación superior, la formación docente continúa centrada principalmente en la teoría, con limitadas oportunidades para la aplicación práctica. [Paz y colaboradores \(2022\)](#) señalan que cuando los programas formativos no incluyen espacios de reflexión ni actividades

prácticas, los docentes tienen más dificultades para implementar estrategias inclusivas en el aula.

3.2.5. Evaluación inclusiva

La evaluación inclusiva es una práctica pedagógica orientada a garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar sus aprendizajes de manera equitativa, considerando sus características individuales, estilos cognitivos, ritmos de trabajo y contextos personales. Este enfoque reconoce que las evaluaciones estandarizadas y rígidas pueden convertirse en barreras significativas, especialmente para estudiantes con condiciones como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o el Trastorno del Espectro Autista (TEA) ([Loor et al., 2023](#)).

Desde esta perspectiva, se promueve la utilización de múltiples métodos e instrumentos de evaluación, como exposiciones orales, presentaciones visuales, mapas conceptuales, portafolios, videos y proyectos colaborativos. También se contemplan adaptaciones en tiempo, formato y recursos de apoyo, así como el uso de rúbricas claras y flexibles que permitan valorar el logro de competencias desde distintas formas de expresión, más allá de los tradicionales exámenes escritos (Gómez et al., 2023).

Esta forma de evaluación enfatiza el acompañamiento continuo del aprendizaje, favoreciendo la retroalimentación constante y la participación activa del estudiante mediante procesos de autoevaluación y coevaluación. Su relación con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), resulta evidente, ya que promueve múltiples formas de representación, expresión y participación. En evaluación, esto

implica ofrecer diversas alternativas para evidenciar los aprendizajes, respetando fortalezas y necesidades individuales, sin comprometer la calidad académica. Como señalan [Gómez et al. \(2023\)](#), una evaluación inclusiva requiere flexibilidad en el diseño, el lenguaje y la retroalimentación, garantizando así una experiencia educativa más equitativa.

3.2.6. Sensibilización

La sensibilización docente constituye un proceso formativo que favorece el compromiso, la empatía y la participación activa de los docentes en la comprensión de nuevas problemáticas y realidades educativas. Este proceso fomenta la reflexión crítica y transforma la percepción inicial de los docentes, generando un impacto positivo tanto en su desempeño profesional como en su desarrollo personal ([Pineda et al., 2014](#)).

En la educación inclusiva, la sensibilización docente resulta esencial, ya que fomenta un compromiso ético, basado en la empatía hacia los estudiantes neurodiversos, el reconocimiento de sus necesidades y la adaptación de sus metodologías en función de dichas particularidades. ([Teliz et al., 2024](#)).

Por esta razón, la sensibilización se plantea como un componente fundamental del proceso formativo, orientado a que los docentes establezcan un vínculo genuino con los estudiantes neurodiversos. Este enfoque busca que comprendan sus necesidades, identifiquen las barreras que enfrentan, reconozcan sus fortalezas y promuevan su participación activa en la práctica educativa.

3.2.7. Aprendizaje basado en casos

El aprendizaje basado en casos (ABC) favorece el desarrollo de habilidades analíticas a través de la resolución de situaciones inspiradas en la realidad, lo que fomenta la discusión colaborativa y la búsqueda conjunta de soluciones. Esta metodología facilita la conexión entre la teoría y la práctica, incrementa la motivación de los estudiantes y potencia su participación activa en el proceso de aprendizaje ([Arab & Saeedi, 2024](#)).

A diferencia del aprendizaje basado en problemas, en el ABC los estudiantes cuentan con conocimientos previos al análisis del caso, lo que reduce la necesidad de autoaprendizaje y el docente actúa principalmente como facilitador ([Wijnia et al., 2024](#)). Al ser una metodología que permite el uso de conocimiento nuevo y antiguo, permite usar casos para que los docentes desarrollen y afiancen su conocimiento basado en la experiencia de su práctica profesional, así como la reflexión crítica y la colaboración con sus pares. ([Jácome et al., 2022](#))

3.2.8. Aprendizaje basado en simulación

La simulación es una herramienta educativa que permite acercar al estudiante a la práctica mediante situaciones similares a la realidad. Puede desarrollarse en entornos presenciales o virtuales, con o sin apoyo tecnológico, e incluso mediante objetos, equipos electrónicos o la participación de personas. Su propósito es fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas, favoreciendo el desarrollo y aplicación de los conocimientos adquiridos en clase ([Chernikova et al., 2020](#)).

Se sustenta en el modelo del ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), el cual plantea que el aprendizaje se construye principalmente a partir de la experiencia práctica. que el aprendizaje se construye principalmente a partir de la experiencia práctica. Lo comprenden cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Este modelo plantea que, para que el aprendizaje sea significativo debe involucrar la práctica y la reflexión, permitiendo que los estudiantes participen, sientan, observen y piensen, consolidando e integrando sus conocimientos.

También se incorpora el enfoque reflexivo de Schön (1998), basado en la reflexión sobre la acción, que permite que los estudiantes tomen conciencia de sus experiencias y de las actividades realizadas, con el fin de analizar y evaluar críticamente las situaciones o eventos, generar nuevas interpretaciones y aplicar el conocimiento adquirido en el futuro.

La simulación sigue la estructura de la simulación clínica, organizada en 4 etapas ([Escribano, 2021](#)):

- **Prebriefing:** se explica a los participantes, todo lo relacionado con la simulación, incluyendo el ambiente, los elementos, recursos disponibles y la dinámica a seguir.
- **Briefing:** se presenta el caso, brindando el contexto y los objetivos que se esperan alcanzar.
- **Experiencia simulada:** se desarrolla la simulación propiamente dicha.

- **Debriefing:** etapa final en la que los docentes dialogan con los participantes sobre su experiencia y cómo se sintieron durante la simulación, identifican fortalezas y debilidades, y reflexionan sobre cómo mejorar la práctica en un entorno real.

El uso de la simulación como estrategia formativa permite que los docentes desarrollen habilidades prácticas, integren el conocimiento adquirido en las sesiones y mejoren su desempeño profesional. Además, la retroalimentación recibida les ayuda a identificar puntos de mejora. Al contar con esta experiencia práctica, los docentes adquieren mayor seguridad para implementar estrategias de inclusión educativa orientadas a estudiantes neurodiversos.

3.2.9. Bienestar docente y autocuidado

El bienestar docente se entiende como un estado de equilibrio emocional, satisfacción profesional y percepción de apoyo institucional, potenciado por la autonomía y el sentido de propósito en la labor educativa ([Slemp et al., 2024](#)). Este equilibrio permite al docente ejercer su rol con compromiso, resiliencia y motivación sostenida. Por el contrario, cuando estas condiciones están ausentes, aumentan los niveles de estrés, agotamiento y desmotivación, lo cual repercute negativamente en la calidad de la enseñanza y el vínculo con los estudiantes ([Pakdee et al., 2025](#)).

En el contexto de la educación superior inclusiva, atender el bienestar docente es esencial para sostener prácticas pedagógicas empáticas y adaptativas. El trabajo con

estudiantes neurodiversos, como aquellos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), exige una alta implicación emocional y capacidad de adaptación. Estas demandas incrementan la carga emocional del docente, lo que hace indispensable integrar estrategias de autocuidado dentro de su formación profesional.

El autocuidado, entendido como la capacidad del docente para reconocer y gestionar sus propios límites emocionales y físicos, es clave para sostener una práctica educativa saludable. Diversas experiencias internacionales respaldan su importancia. Por ejemplo, el programa CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education), basado en mindfulness y regulación emocional, ha demostrado reducir el estrés docente y fortalecer su bienestar integral ([Jennings et al., 2019](#)). Asimismo, se recomienda generar espacios específicos durante la jornada laboral dedicados al bienestar emocional, tales como tiempos de descanso activo, redes de contención entre colegas y espacios institucionales de reflexión guiada ([Blazek et al., 2025](#)).

Incorporar este enfoque dentro de los procesos de formación docente no solo favorece la salud mental de los docentes, sino que también promueve una cultura educativa más humana, sostenible y coherente con los principios de inclusión.

3.3. Propuesta de formación docente inclusiva

3.3.1. Descripción general de la propuesta

La presente propuesta de innovación tiene como finalidad diseñar un programa de formación docente en inclusión educativa, orientado a fortalecer la atención pedagógica hacia estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto universitario. Está dirigida a docentes del segundo año de la carrera de Nutrición, etapa clave en la trayectoria académica en la que los estudiantes enfrentan mayores niveles de exigencia, participación activa en clases prácticas y evaluaciones complejas, lo que puede acentuar las barreras de aprendizaje en estudiantes neurodiversos.

El programa está estructurado en diez sesiones presenciales con un total de 23 horas, diseñadas para ser desarrolladas durante el receso académico, guiado y evaluado por los facilitadores responsables del programa formativo. Cada sesión tiene objetivos específicos y actividades participativas, distribuidas en tres unidades: la primera (sesiones 1 al 5) busca la sensibilización y la identificación de señales de alerta y desafíos que enfrentan los estudiantes; la segunda unidad (sesiones 6 al 8) se centra en la enseñanza de estrategias inclusivas basadas en el DUA, la evaluación diferenciada y el autocuidado docente; y la tercera (sesiones 9 y 10) está orientada a la aplicación de aprendizajes en un entorno simulado, con espacio para la reflexión y retroalimentación.

El eje articulador de la propuesta es el DUA, por su potencial para anticipar y reducir las barreras al aprendizaje mediante un diseño flexible de actividades, materiales y criterios de evaluación. A lo largo del programa, los docentes reflexionarán sobre los principios del DUA, analizarán casos reales, diseñarán

actividades inclusivas y participarán en simulaciones que les permitirán poner en práctica estrategias específicas para estudiantes con TDAH y TEA.

Más allá del fortalecimiento de conocimientos teóricos, la propuesta busca promover un cambio actitudinal, fomentando la empatía y una docencia inclusiva. La metodología combina dinámicas grupales, análisis de casos, trabajo colaborativo, revisión crítica de materiales y la elaboración de una clase inclusiva como producto final.

3.3.2. Materiales y recursos necesarios

Para la implementación de esta propuesta de formación docente se requiere disponer de los siguientes materiales y recursos:

- **Recursos didácticos:** presentaciones multimedia, recursos visuales que faciliten la comprensión de los conceptos teóricos, herramientas digitales interactivas (Mentimeter, Miro, Google Forms) y fichas con casos prácticos.
- **Recursos bibliográficos:** material especializado en formato digital sobre neurodiversidad, TDAH y TEA en educación superior.
- **Recursos de simulación y evaluación:** aula de simulación para el desarrollo de clases prácticas, así como rúbricas y encuestas de percepción.
- **Materiales:** lapiceros, hojas A4, plumones, tarjetas, pizarra, proyector, laptops y cinta adhesiva.

3.3.3. Componentes de aprendizaje de la propuesta

La siguiente matriz detalla los elementos formativos del programa, los resultados de aprendizaje esperados en los docentes participantes, los indicadores que permiten evidenciar dichos logros y los instrumentos propuestos para su evaluación. De esta manera, se asegura la coherencia entre objetivos, contenidos y procesos de evaluación.

Tabla 1. Matriz de Evaluación del proceso formativo docente - Unidad I

Elemento del programa	Resultado de aprendizaje esperado	Indicador de logro	Evidencias de aprendizaje
Sensibilización y neurodiversidad	Demuestra comprensión empática sobre la neurodiversidad y su importancia en la educación superior.	Reconoce las características de los estudiantes con TDAH y TEA y valora la inclusión como principio educativo.	Bitácora reflexiva y participación en la dinámica "Mi historia con la diferencia"
Señales de alerta en estudiantes con TDAH y TEA.	Identifica señales de alerta en estudiantes con TDAH y TEA y propone formas de canalización institucional adecuada.	Analiza con precisión casos simulados y propone estrategias de acompañamiento docente.	Exposición grupal del análisis de los casos clínicos .
Barreras invisibles, cognitivas y sensoriales en estudiantes con TDAH y TEA	Comprende las barreras presentes en el aula universitaria que enfrentan los estudiantes neurodiversos y propone estrategias de mejora.	Identifica barreras invisibles, cognitivas y sensoriales de estudiantes con TDAH Y TEA, y formula propuestas para mitigarlas	Autoevaluación escrita individual a partir de la dinámica "El aula ideal vs. el aula real" y reflexión de la experiencia vivencial

Tabla 2. Matriz de Evaluación del proceso formativo docente – Unidad II

Elemento del programa	Resultado de aprendizaje esperado	Indicador de logro	Evidencias de aprendizaje
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	Comprende y aplica los principios del DUA considerando las barreras de aprendizaje	Presenta una propuesta de mejora metodológica alineada al DUA que incorpora estrategias inclusivas	Exposición grupal de la propuesta metodológica y actividad individual escrita (compromiso docente)
Evaluación diferenciada	Reconoce la importancia de las diversas formas de evaluación flexible y adapta evaluaciones tradicionales.	Adapta una rúbrica tradicional incorporando diversas opciones de evaluación inclusiva.	Propuesta grupal de evaluación diferenciada con rúbrica adaptada
Gestión emocional docente	Analiza la relación entre la gestión emocional, el autocuidado docente y límites éticos.	Identifica dilemas éticos en casos planteados y propone formas de abordarlos desde su rol como docente.	Presentación grupal de análisis de casos y reflexión escrita sobre dilemas éticos

Tabla 3. Matriz de Evaluación del proceso formativo docente – Unidad III

Elemento del programa	Resultado de aprendizaje esperado	Indicador de logro	Evidencias de aprendizaje
Aplicación de los conocimientos adquiridos (experiencia simulada)	Planifica y ejecuta una clase simulada empleando de manera pertinente los aprendizajes del programa.	Desarrolla la clase simulada integrando los principios del DUA, estrategias inclusivas y una gestión adecuada del caso.	Plan de clase simulada, ejecución de la simulación y retroalimentación recibida.
Retroalimentación reflexiva (debriefing)	Reconoce sus fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora tras clase simulada.	Reflexiona analíticamente su desempeño en la clase simulada.	Clase simulada

3.3.4. Cronograma de despliegue

El programa se desarrollará durante el receso académico en cinco semanas consecutivas, con dos sesiones semanales, en el siguiente cronograma:

Tabla 2. Cronograma de sesiones de formación docente

SESIÓN	TEMA	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4	SEMANA 5
Sesión 1	Sensibilización I – ¿Qué entiendo por inclusión y neurodiversidad?	X				
Sesión 2	Sensibilización II – Diversidad humana, neurotipicidad y barreras invisibles	X				
Sesión 3	Sensibilización III – Experiencia vivencial de neurodiversidad		X			
Sesión 4	Conversatorio con estudiantes neurodiversos – Escuchar para incluir		X			
Sesión 5	Identificación de señales de alerta y derivación oportuna			X		

Sesión 6	Estrategias inclusivas I – Diseño metodológico adaptado y enseñanza flexible			X		
Sesión 7	Estrategias inclusivas II – Evaluación diferenciada y acompañamiento				X	
Sesión 8	Gestión emocional docente – Autocuidado, límites y ética en la inclusión				X	
Sesión 9	Simulación docente I – Prebriefing, briefing y planificación de clase inclusiva					X
Sesión 10	Simulación docente II – Experiencia simulada y retroalimentación con debriefing					X

3.3.5. Descripción de actividades

A continuación, se presenta cada una de las sesiones con una breve descripción vinculada a sus respectivos anexos. En cada anexo se incluye la ficha de actividades y la estructura de ejecución y la secuencia detallada de actividades correspondiente.

SESIÓN 1:

Tema: Sensibilización I – ¿Qué entiendo por inclusión y neurodiversidad?

Objetivo: Generar un espacio de apertura emocional y cognitiva que permita a los docentes iniciar un proceso de reflexión personal sobre la inclusión y la diversidad en el aula.

La sesión tiene como propósito sensibilizar a los docentes respecto a la inclusión y la neurodiversidad, promoviendo una mirada empática y crítica sobre sus propias creencias y prácticas educativas. Se organiza en tres momentos principales: una exploración inicial de creencias previas, el desarrollo de contenidos teóricos clave y una reflexión emocional y colectiva. Inicia con una encuesta de percepción, seguida de una actividad con Mentimeter para identificar conocimientos previos y posibles estigmas. A continuación, se realiza una exposición participativa que introduce conceptos centrales como neurodiversidad, TDAH y TEA, promoviendo una visión no patologizante de las diferencias neurológicas. La sesión concluye con la dinámica “Mi historia con la diferencia”, en la cual los participantes comparten narraciones personales

que fomentan empatía y el compromiso colectivo hacia una práctica docente inclusiva (Anexo 2).

SESIÓN 2:

Tema: Sensibilización II – Diversidad humana, neurotipicidad y barreras invisibles

Objetivo: Profundizar en la comprensión de las diferencias individuales desde un enfoque neurocognitivo, así como identificar las barreras no perceptibles que limitan la participación de los estudiantes neurodiversos.

En esta sesión se profundiza en el concepto de neurodiversidad, destacando sus implicancias éticas y pedagógicas, tras un breve repaso de los contenidos trabajados en la sesión anterior. Se introduce la noción de barreras no perceptibles que enfrentan los estudiantes en entornos poco inclusivos. A través de la dinámica "El aula ideal vs. el aula real", los docentes analizan cómo ciertas rutinas o evaluaciones pueden favorecer a unos estudiantes y excluir a otros, representando sus reflexiones en mapas visuales o infografías colaborativas. La sesión concluye con una autoevaluación escrita en la que identifican prácticas que podrían generar barreras, seguida de la formulación de compromisos individuales de cambio (Anexo 3)

SESIÓN 3:

Tema: Sensibilización III – Experiencia vivencial de neurodiversidad

Objetivo: Desarrollar empatía profunda y comprensión activa sobre las experiencias de estudiantes neurodiversos, vivenciando directamente barreras sensoriales y cognitivas.

La sesión se enfoca en generar una comprensión empática de las barreras que enfrentan los estudiantes neurodiversos. Inicia con una recapitulación de dichas barreras y sus características. A continuación, se desarrolla un ejercicio vivencial bajo estrés sensorial y cognitivo, diseñado para que los docentes experimenten, en primera persona, las sensaciones que pueden experimentar estudiantes con TDAH y TEA, al realizar tareas sencillas bajo condiciones adversas. Tras esta vivencia, los participantes expresan sus emociones y aprendizajes en distintos formatos (oral, escrita o visual), promoviendo una conexión empática con la neurodiversidad. La actividad se complementa con la proyección de testimonios reales en video y finaliza con una reflexión en plenaria guiada por preguntas orientadoras, que invitan a cuestionar las prácticas docentes actuales y a identificar posibles acciones inclusivas. (Anexo 4).

SESIÓN 4:

Tema: Conversatorio con estudiantes neurodiversos – Escuchar para incluir

Objetivo: Concientizar a los docentes sobre la implicancia de la neurodiversidad en la vida de los estudiantes mediante un conversatorio directo de estudiantes con TDAH y TEA.

Esta sesión se centra en la interacción directa con estudiantes neurodiversos para fomentar la empatía y la toma de conciencia en los docentes. Se organiza un conversatorio seguro y guiado, en el que los estudiantes con TDAH y TEA comparten sus experiencias educativas, las barreras que han enfrentado y sus propuestas para una educación más inclusiva. Los docentes participan como oyentes activos, con espacio para formular preguntas y promover el diálogo respetuoso. La sesión concluye con una reflexión escrita en bitácora, cuyo propósito es profundizar en la comprensión individual, reforzar la empatía y orientar a cada docente a identificar acciones concretas de mejora en su propia práctica educativa (Anexo 5).

SESIÓN 5:

Tema: Identificación de señales de alerta y derivación oportuna

Objetivo: Capacitar a los docentes en la identificación de señales de alerta asociadas a estudiantes con posibles condiciones neurodiversas y su derivación.

La sesión busca capacitar a los docentes para identificar y gestionar adecuadamente señales de alerta en estudiantes neurodiversos. Inicia con una dinámica participativa en la que los docentes comparten experiencias sobre conductas estudiantiles inusuales, registradas en la pizarra para identificar patrones comunes. Posteriormente, mediante una exposición interactiva, se explican las señales más frecuentes de alerta, enfatizando que estas no constituyen diagnósticos, sino indicios observables que requieren atención pedagógica y canalización responsable. A continuación, se desarrolla un trabajo de manera grupal a partir de un caso práctico basado en situaciones reales de aula, donde los docentes deben identificar señales de alerta, proponer una respuesta desde su rol docente y definir acciones concretas respetando los límites éticos y la confidencialidad. Los hallazgos se presentan en mapas visuales o infografías. La sesión culmina con la presentación de la ruta de derivación institucional vigente y un espacio abierto de preguntas para la resolución de dudas (Anexo 6 y 7).

SESIÓN 6:

Tema: Estrategias inclusivas I – Diseño metodológico adaptado y enseñanza flexible

Objetivo: Fortalecer la capacidad de los docentes para planificar clases inclusivas, aplicando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y respondiendo a las distintas formas de aprendizaje presentes en el aula universitaria.

Esta sesión introduce el DUA como herramienta pedagógica para anticipar y abordar las diversas formas de aprendizaje presentes en la educación superior. Inicia con una reflexión colectiva en torno a experiencias docentes vinculadas a estudiantes que han enfrentado dificultades para seguir el ritmo o comprender ciertos contenidos. A partir de ello, se presentan los tres principios del DUA mediante una exposición visual acompañada de ejemplos prácticos.

En el trabajo aplicado, los docentes se organizan en grupos pequeños para analizar fragmentos reales de sílabos, con el fin de identificar barreras de aprendizaje y proponer adaptaciones metodológicas alineadas al DUA. Cada grupo presenta sus propuestas en plenaria y recibe retroalimentación constructiva. La sesión finaliza con una reflexión escrita individual, donde cada docente formula un compromiso específico para implementar una mejora inclusiva en próximas clases (Anexo 8).

SESIÓN 7:

Tema: Estrategias inclusivas II – Evaluación diferenciada y acompañamiento

Objetivo: Brindar herramientas a los docentes para diseñar evaluaciones diferenciadas que permitan a los estudiantes demostrar sus aprendizajes a través de distintos formatos, promoviendo prácticas más equitativas y alineadas con el DUA.

Esta sesión se centra en la evaluación diferenciada como estrategia inclusiva que responde al principio del DUA referido a múltiples formas de acción y expresión. La actividad inicia con una dinámica en una herramienta digital (Miro) donde los docentes comparten sus métodos habituales de evaluación, lo que permite identificar patrones tradicionales y reflexionar sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes con TDAH y TEA frente a formatos rígidos o estandarizados. Posteriormente, se presenta el enfoque de evaluación diferenciada, destacando que no se trata de disminuir la exigencia académica, sino diversificar las vías de expresión para que para que todos los estudiantes puedan evidenciar sus aprendizajes con equidad.

. En grupos, los docentes rediseñan una evaluación tradicional de su curso, incorporando al menos dos formatos alternativos bajo los mismos criterios de valoración. Las propuestas se presentan en plenaria, promoviendo la retroalimentación cruzada y el aprendizaje colaborativo. La sesión concluye con una reflexión individual, en la que cada docente valora la aplicabilidad de estas estrategias en sus cursos define compromisos personales para implementar progresivamente evaluaciones más inclusivas en el aula universitaria (Anexo 9).

SESIÓN 8:

Tema: Gestión emocional docente – Autocuidado, límites y ética en la inclusión

Objetivo: Promover la toma de conciencia sobre el bienestar docente, el autocuidado emocional y los límites éticos frente a situaciones complejas con estudiantes.

La sesión busca promover el autocuidado docente y la reflexión sobre los límites profesionales como condiciones fundamentales para una docencia inclusiva y sostenible. Inicia con una dinámica en la que los docentes identifican las emociones que experimentan al acompañar a estudiantes con dificultades académicas o personales, generando espacio para reconocer la importancia del autocuidado en el ejercicio de la docencia. Posteriormente, el facilitador introduce conceptos clave como la ética del cuidado, el desgaste emocional docente y los límites profesionales, resaltando su impacto en el acompañamiento de estudiantes neurodiversos. En la parte aplicada, los docentes analizan dilemas éticos reales relacionados con la inclusión, discutiendo cómo actuar ante situaciones complejas, hasta dónde acompañar y cuándo derivar al estudiante a las instancias correspondientes. La sesión finaliza con un análisis y discusión colectiva, orientado a construir pautas prácticas que permitan sostener relaciones pedagógicas éticas, empáticas y emocionalmente saludables (Anexo 10).

SESIÓN 9:

Tema: Simulación docente I – Prebriefing, briefing y planificación de clase inclusiva

Objetivo: Planificar una clase inclusiva considerando las características de estudiantes neurodiversos, aplicando los conocimientos adquiridos durante el programa de formación.

En esta sesión se introduce la metodología de la simulación docente y sus etapas: prebriefing, briefing, simulación y debriefing. Se profundiza en los dos primeros momentos, explicando su relevancia para preparar la experiencia simulada. A continuación, se presenta el caso de simulación con perfiles ficticios de estudiantes con características asociadas al TDAH o TEA. Los docentes, organizados en grupos, reciben una ficha con un perfil simulado y trabajan con una plantilla de planificación que incluye objetivos, estrategias metodológicas, recursos, posibles barreras, criterios de evaluación y adaptaciones inclusivas. Cada grupo diseña su propuesta de clase inclusiva, la presenta en plenaria y recibe retroalimentación orientada a la mejora. (Anexo 11 y 12).

SESIÓN 10

Tema: Simulación docente II – Experiencia simulada y retroalimentación con debriefing

Objetivo: Ejecutar una clase breve simulada con enfoque inclusivo, recibir retroalimentación y reflexionar sobre la experiencia como parte del proceso formativo.

Esta sesión está dedicada a la práctica y reflexión final. Cada docente desarrolla una parte de la clase planificada, mientras sus colegas asumen el rol de estudiantes con distintas necesidades y características. Tras cada simulación, se lleva a cabo un debriefing guiado, en el que los participantes identifican aciertos, aspectos a mejorar y aprendizajes significativos. El proceso se complementa con retroalimentación estructurada, apoyada en una rúbrica que valora criterios como inclusión, claridad, flexibilidad y empatía. La sesión culmina con una reflexión grupal sobre la experiencia vivida, el compromiso individual de aplicar lo aprendido a su práctica docente cotidiana y la aplicación de la encuesta de percepción post formación (Anexo 1, 13 y 14).

3.4. Viabilidad y sostenibilidad

La propuesta de formación docente es viable desde el punto de vista institucional, logístico y económico. Su desarrollo durante el receso académico (enero y febrero) garantiza la participación activa de los docentes, sin interferir con sus obligaciones lectivas, lo que favorece una mayor dedicación y continuidad en el proceso formativo.

En términos logísticos, se proyecta la colaboración con Dirección Académica, el área de Tutoría y la unidad de Bienestar Universitario, lo que facilita la convocatoria, el acompañamiento pedagógico y la gestión del programa. Asimismo, la universidad dispone de espacios físicos accesibles y de infraestructura tecnológica que permite incorporar recursos digitales complementarios.

E económico, la propuesta aprovecha materiales bibliográficos y audiovisuales ya disponibles, junto con herramientas tecnológicas de uso libre lo que reduce significativamente los costos. Se contempla además la participación voluntaria de estudiantes con diagnóstico de TDAH y TEA fortaleciendo el enfoque vivencial sin requerir recursos adicionales.

La sostenibilidad del programa se respalda en su diseño modular, que facilita replicarlo en otras carreras y contextos educativos, así como su alineación con los principios de formación docente continua. De este modo, la propuesta no solo es factible, sino que contribuye a consolidar una cultura universitaria empática, accesible y pedagógicamente preparada para la diversidad.

3.5. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

A continuación, se presenta una matriz para valorar la viabilidad, coherencia y pertinencia general del diseño de la propuesta de innovación. Esta matriz permite realizar una evaluación estructural y estratégica previa a su implementación, considerando tiempos, recursos, dinámicas y participación.

Tabla 3. Matriz de evaluación de la propuesta de formación docente

Criterio de evaluación	Indicador	Técnica / Instrumento	Valor esperado / Evidencia
Organización temporal de la propuesta	La duración del programa y las sesiones se ajustan al tiempo disponible	Cronograma de las sesiones	Las 10 sesiones se desarrollan en 5 semanas del receso académico
Pertinencia de los casos presentados	Los casos permiten la reflexión y discusión entre los participantes	Casos planteados y observación de la participación.	Al menos 2 casos reales generan discusión y análisis participativo
Coherencia pedagógica de la estrategia	La estrategia favorece el logro de los objetivos planteados en cada unidad	Matriz de evaluación de la primera, segunda y tercera unidad, y el silabo	Más del 80% de los participantes aprueban el curso y las evaluación
Calidad de los materiales	Los materiales empleados favorecen el logro de los aprendizajes esperados	Materiales didácticos, actividades y casos planteados	Más del 80% de los participantes participan de forma constante en clase

Participación esperada	El número de participantes es adecuado para la metodología del programa	Registro de asistencia y participación	Más del 80% asistieron a todas las clases y participan
Replicabilidad del programa	El programa puede ser replicado en otras facultades de salud o instituciones de educación superior	Fichas de actividad y estructura de las sesiones, rúbricas, casos, matriz de evaluación y cronograma.	Se detalla el programa de forma clara y estructurada en todos los documentos.

IV. CONCLUSIONES

- Los estudiantes neurodiversos de la carrera de Nutrición, principalmente aquellos con TDAH y/o TEA, enfrentan desafíos significativos en la atención, la autorregulación emocional, la interacción social y el procesamiento sensorial. Estas barreras evidencian la necesidad de apoyos pedagógicos flexibles, evaluaciones diferenciadas y acompañamiento emocional, así como de una formación docente que les permita reconocer señales de alerta y responder con estrategias inclusivas.
- Se concluye que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un marco pedagógico eficaz para favorecer la inclusión educativa en la educación superior. Sus principios: múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de compromisos; permiten diversificar la enseñanza, anticipar barreras y promover una educación más accesible y equitativa para los estudiantes con TDAH y TEA.
- La propuesta de formación docente, que integra el enfoque DUA como eje central e incorpora contenidos sobre neurodiversidad, sensibilización, señales de alerta, barreras invisibles y evaluación diferenciada, constituye una estrategia pertinente para fortalecer las competencias pedagógicas necesarias en la atención inclusiva de estudiantes con TDAH y TEA.
- Finalmente, se concluye que esta propuesta representa un aporte innovador frente a la limitada experiencia nacional en formación docente inclusiva con enfoque DUA. Su implementación contribuirá a consolidar una universidad

más inclusiva, equitativa y comprometida con la diversidad, impactando positivamente en la permanencia, participación y éxito académico de los estudiantes neurodiversos.

V. RECOMENDACIONES

- Incorporar esta propuesta como parte del plan de formación continua de la universidad, especialmente en carreras donde se han identificado estudiantes con necesidades educativas derivadas del TDAH y TEA.
- Establecer mecanismos de seguimiento y evaluación docente que permitan valorar el impacto real del programa en la práctica pedagógica y en la experiencia de los estudiantes neurodiversos.
- Promover espacios de sensibilización institucional más amplios que incluyan a autoridades, personal administrativo y estudiantes, con el fin de construir una cultura universitaria inclusiva y libre de estigmas.
- Fomentar alianzas con especialistas en neurodiversidad, psicopedagogía y salud mental que puedan apoyar procesos de capacitación, acompañamiento docente y diseño de materiales accesibles.
- Sistematizar la experiencia de implementación, con el fin de retroalimentar y mejorar la propuesta, así como compartir buenas prácticas con otras instituciones de educación superior.
- Evaluar la modalidad de implementación del programa en una estrategia combinada de virtualidad y presencialidad, de manera que la mayoría de las sesiones puedan desarrollarse en línea para optimizar tiempos y recursos, mientras que las actividades de carácter experiencial (conversatorios, dinámicas vivenciales y simulaciones) se mantengan de forma presencial para garantizar su efectividad.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, Y, Barrera, A., Breijo, T. & Vichot, I. (2018). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. Mendive*. Revista de Educación, 16(4), 610-623.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000400610&lng=es&tlng=es.
- Alba, A., Zubillaga, A. & Sanchez, J. (2015). *Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado*. RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 14(1), 89-100.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118309>
- Alcalá, G. & Ochoa, M. (2022). *Trastorno del espectro autista (TEA)*. Revista de la Facultad de Medicina (México), 65(1), 7-20.
<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>.
- Amador, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. & 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.2021.200.1893>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. American psychiatric association.
<https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>

- Ángulo, C. (2020). *Pertinencia del acompañamiento pedagógico y el empleo de estrategias enfocadas en el TDAH, desde la perspectiva de los estudiantes de una universidad privada de Lima, durante el periodo 2020-2*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12867/3999>
- Arab, F., & Saeedi, M. (2024). *The effect of the case-based learning approach on the level of satisfactions and learning of nursing students in Iran: a randomized controlled trial*. *Heliyon*, 10(15).
[https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(24\)11180-2](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(24)11180-2)
- Arboleda, V., García, M., Sánchez, S. & Zuluaga, M. (2024). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad y neurodiversidad: una revisión de la alteración y del potencial*. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(2), 18-43.
<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i2.114>
- Ariza Tejada, A. (2022). *Propuesta alternativa de evaluación en favor de la neurodiversidad*.
<https://hdl.handle.net/10953.1/18197>
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós.
- Blazek, T., Atwood, S. & Walker, L. (2025). *Unstructured wellness time in educators: Autoethnographic insights for teacher wellbeing*. *Health Education Journal*.
<https://doi.org/10.1177/00178969251332470>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition)*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive

Education (CSIE).

<https://prs.institute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf>

Borsotti, V., Begel, A. & Bjørn, P. (2024). *Neurodiversity and the Accessible University: Exploring Organizational Barriers, Access Labor and Opportunities for Change*. Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 8(CSCW1), 1-27.

<https://doi.org/10.1145/3641011>

CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Center for Applied Special Technology.

<https://udlguidelines.cast.org>

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. Center for Applied Special Technology.

<https://udlguidelines.cast.org/static/udlg2.2-text-a11y.pdf>

Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T. & Fischer, F. (2020). *Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis*. Review of educational research, 90(4), 499-541.

<https://doi.org/10.3102/0034654320933544>

Clouder, L., Jimenez, S., Di Masi, D., Sams, M., Cabrera, T., Maldonado, M. & Naranjo, A. (2023). *The dynamic interplay between students and staff in enhancing inclusion in higher education in Latin America*. Revista Atos de Pesquisa em Educação, 18, e11307.

<https://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e11307>

- Craig, S., Smith, S. & Frey, B. (2022). *Professional development with universal design for learning: Supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL*. *Professional Development in Education*, 48(1), 22-37.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1685563>
- Cumming, T. (2024). *Using Universal Design for Learning to Increase the Accessibility of Tertiary Education*. In *10th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'24)*. Editorial Universitat Politècnica de València.
<https://doi.org/10.4995/HEAd24.2024.17021>
- Doyle, N. (2020). *Neurodiversity at work: a biopsychosocial model and the impact on working adults*. *British Medical Bulletin*, 135(1), 108.
<https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa021>
- Dwyer, P. (2022). *The neurodiversity approach (es): What are they and what do they mean for researchers?* *Human development*, 66(2), 73-92.
<https://doi.org/10.1159/000523723>
- Escribano, G. (2021). *Debriefing y estrategias de aprendizaje. Análisis comparativo entre dos estilos de análisis reflexivo en estudiantes de Enfermería que aprenden con simulación clínica*.
<http://hdl.handle.net/10952/5084>
- Espada, R., González, R., López, J. & Díaz, M. (2023). *Universal design for learning and instruction: Effective strategies for inclusive higher education*. *Education Sciences*, 13(6), 620.
<https://doi.org/10.3390/educsci13060620>

Fernández, C. (2024). *Impacto de las Iniciativas de Inclusión y Apoyo a la Neurodiversidad en la Experiencia Académica y el Desarrollo Integral de los Estudiantes Neurodiversos en la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología.*

<https://hdl.handle.net/20.500.14230/11105>

Gómez, R., Veja, C. & Lujano, M. (2023). *Evaluación inclusiva en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): estrategias y buenas prácticas.* Neosapiencia. Revista especializada en Ciencias de la Educación, 1(2), 1-14.

<https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v1i2.1>

Guerra, S., García, R., Silva, L. & Pacheco, A. (2024). *Formación virtual en la profesionalización docente, neurodiversidad y modificación de la conducta Una experiencia de posgrado.* Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, (E74), 176-188.

<https://www.risti.xyz/issues/ristie74.pdf>

Hall, T., Meyer, A. & Rose, D. (2012). *An introduction to universal design for learning: Questions and answers.* Universal design for learning in the classroom: Practical applications, 1-8.

https://www.guilford.com/excerpts/hall3_old_ch1.pdf?t=1

Herrera, C. & Fraga, R. (2009). *Etapas del proceso pedagógico.* Alteridad, 4(1), 14-19.

<https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249003.pdf>.

- Hills, M., Overend, A. & Hildebrandt, S. (2022). *Faculty perspectives on UDL: Exploring bridges and barriers for broader adoption in higher education*. Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 13(1), n1. <https://doi.org/10.5206/cjsotlracea.2022.1.13588>
- Jácome, A., Muñoz, S. & Gonzáles, H. (2022). Impacto de la implementación de la estrategia del Aprendizaje Basado en Casos (ABC) en estudiantes de prácticas clínicas en fisioterapia. Iatreia, 35(1), 48-56. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-07932022000100048&script=sci_arttext
- Jenks, E., Selman, F., Harmens, M., Boon, S., Tran, T., Hobson, H., Eagle, S. & Sedgewick, F. (2023). *Teaching higher education staff to understand and support autistic students: evaluation of a novel training program*. Frontiers in psychiatry, 14, 1264895. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1264895>
- Jennings, P., Brown, J., Frank, J., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R. & Greenberg, M. (2019). *Long-term impacts of the CARE program on teachers' stress and resilience*. Mindfulness, 10(10), 2102–2114. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- Jiménez, R., Torres, K., Caballero, S., Farro, A., Victorio, R. & Malaga, L. (2023). *Áreas clave para la formación del profesorado en educación inclusiva*. Travesías educativas multidisciplinares: Un enfoque científico en temáticas variadas para una educación transformadora (pp. 138-172). Editorial Exced.

https://editorial.excedinter.com/wp-content/uploads/2023/Libros/Exced_2023_L11.pdf#page=138

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lee, E., Scott, M., Black, M. D'Arcy, E., Tan, T., Sheehy, L., Bölte, S. & Girdler, S. (2024). "He Sees his Autism as a Strength, not a Deficit Now": A repeated cross-sectional study investigating the impact of strengths-based programs on autistic adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(5), 1656-1671.

<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05881-9>

Lobos, E., Ortega, A., Palacios, E. & Román, H. (2024). *Inclusión de los estudiantes neurodivergentes en educación superior: Una mirada desde la perspectiva de docentes y estudiantes*. *Ciencia y Educación*, 5(10), 149–157.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14046940>

Loor, L., Tamayo, C., Coisme, G. & Corozo, M. (2025). *Educación inclusiva: estrategias basadas en el DUA para integrar estudiantes con necesidades educativas*. *Polo del Conocimiento*, 10(3), 2202-2213.

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/9182/pdf>

McDonald, T. Lalani, S., Chen, I., Cotton, C., MacDonald, L., Boursouliau, L., Wang, J. & Malow, B. (2023). *Appropriateness, acceptability, and feasibility of a neurodiversitybased self-determination program for autistic adults*. *Journal of*

Autism and Developmental Disorders, 53(8), 2933-2953.

<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05598-9>

Medina, V. & Vera, C. (2025). *Asociación entre la sintomatología del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y el rendimiento académico en estudiantes de segundo a séptimo año de medicina de una universidad privada del Perú.*

<https://hdl.handle.net/20.500.12866/16697>

Meyer, A., Rose, D. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

Moriña, A. & Orozco, I. (2022). *Inclusive learning strategies at university: The perspective of Spanish faculty members from different knowledge areas*. International Journal of Science and Mathematics Education.

<https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>

Moriña, A. (2018). *Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad*. Síntesis.

Moriña, A., Carballo, R. & Doménech, A. (2025). *Transforming higher education: a systematic review of faculty training in UDL and its benefits*. Teaching in Higher Education, 1-18.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465994>

Murillo, L., Ramos, D., García I. & Sotelo, M. (2020). *Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación*.

- Actualidades Investigativas en Educación, 20 (1), 168-195.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n1/1409-4703-aie-20-01-168.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas.
<https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial*.
https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf
- Olivier, E. & Potvin, M. (2021). *Faculty development: Reaching every college student with universal design for learning*. Journal of Formative Design in Learning, 5(2), 106-115.
<https://doi.org/10.1007/s41686-021-00061-x>
- Ortiz, S. & Jaimes, A. (2016). *Trastorno por déficit de atención en la edad adulta y en universitarios*. Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422016000500006
- Osorio Gómez, L., Vidanovic, M. & Finol, P. (2021). *Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo*. Revista Qualitas, 23(23), 001-011.
<https://doi.org/10.55867/qual23.01>

- Pakdee, S., Jaidee, W., Pongpanich, S. & Suwannapong, N. (2025). *Burnout and wellbeing among higher education teachers in Thailand: A cross-sectional study*. *BMC Public Health*, 25(1), Article 221.
<https://doi.org/10.1186/s12889-025-22602-w>
- Palmini, A. (2024). *Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in adults: a multilayered approach to a serious disorder of inattention to the future*. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 82(07).
<https://doi.org/10.1055/s-0044-1791513>
- Paz, E., Flores, H. & Silva, I. (2022). *Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: Una revisión de la literatura*. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 246-255.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000600246
- Pineda, M., Cortés, M. & Angulo, J. (2014). *Sensibilización docente para la alfabetización académica en las carreras de ingeniería/Awareness for Teaching Academic Literacy in Engineering Careers*. *Revista Internacional de Aprendizaje En La Educación Superior*, 1(1).
<https://pdfs.semanticscholar.org/a669/7ed49b508a08094f52a8c9988c94ffdf3865.pdf>
- Posner, J., Polanczyk, G. & Sonuga-Barke E (2020). *Attention-deficit hyperactivity disorder*. *The Lancet*, 395, 450-462.
[https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(19\)33004-1](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(19)33004-1)

- Rappolt, G., Daley, S. & Rose, L. (2012). *A Research Reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.
- Rodillo, E. (2015). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes*. Revista Médica Clínica Las Condes, 26(1), 52-59.
<https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.005>.
- Rong, Y., Yang, C. J., Jin, Y. & Wang, Y. (2021). *Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis*. Research in Autism Spectrum Disorders, 83, 101759.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101759>
- Salais, S. & Leal, L. (2025). *Neurodiversidad e Inclusión en la Educación Superior*. Revista Latinoamericana De Calidad Educativa, 2(1), 445-452.
<https://doi.org/10.70625/rlce/135>
- Salari, N., Ghasemi, H., Abdoli, N., Rahmani, A., Shiri, M., Hashemian, A., Akbari, H. & Mohammadi, M. (2023). *The global prevalence of ADHD in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis*. Italian journal of pediatrics, 49(1), 48.
<https://doi.org/10.1186/s13052-023-01456-1>
- Salinas, H., Díaz, J. & Montiel, G. (2020). *Capacitación docente en línea para atención de estudiantes universitarios con TDAH. RIDE*. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10(20).
<https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.636>

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seijo, I. & Heras, A. (2011). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de la fuerza de trabajo calificada de nivel medio: sus componentes*. Revista Varela, 11(29), 27-42.
<https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/752>
- Sepúlveda, V. & Espina, V. (2021). *Desempeño académico en estudiantes de educación superior con Trastorno por Déficit de Atención*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 47(1), 91-108.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100091>
- Singer, J. (2017). Neurodiversity: The birth of an idea
- Slemp, G., Kern, M. & Ryan, R. (2024). *Teacher well-being: A meta-analysis of the roles of autonomy, competence, and relatedness*. Educational Psychology Review, 36(1), Article 11.
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>
- Teliz, E., Julián, F., Bahena, N. & Ramírez, A. (2024). *Inclusión educativa desde la universidad: formación, sensibilización y concientización*. AULA PYAHU-Revista de Formación Docente y Enseñanza, 2(4), 104-121.
<https://revistascientificas.una.py/index.php/rap/article/view/5046/3981> -
- Thomas, M., Ansari, D. & Knowland, V. (2019). *Annual research review: Educational neuroscience: Progress and prospects*. Journal of child psychology and

psychiatry, 60(4), 477-492.

<https://doi.org/10.1111/jcpp.12973>

UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO. (2016). *Innovación educativa, texto 1. Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

Vargas, G. (2020). *Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje*. Cuad. Hosp. Clín, 15-15. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762020000100010

Wijnia, L., Noordzij, G., Arends, L., Rikers, R. & Loyens, S. (2024). *The effects of problem-based, project-based, and case-based learning on students' motivation: A meta-analysis*. Educational Psychology Review, 36(1), 29.

World Health Organization, & United Nations Children's Fund. (2023). *Global report on children with developmental disabilities: from the margins to the mainstream*. World Health Organization.

<https://www.unicef.org/media/145016/file/Global-report-on-children-with-developmental-disabilities-2023.pdf>

VII. ANEXOS

ANEXO 1. Encuesta de percepción pre y post formación docente

La encuesta de percepción pre y post, tiene como objetivo medir la sensibilización de la formación docente con el fin de medir los cambios en las creencias de los docentes y la eficacia de la formación docente. Así, como entender los puntos por mejorar en el programa para garantizar la eficacia de la sensibilización.

Preguntas	Totalmente de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Totalmente en desacuerdo (1)
Los estudiantes aprenden de formas diversas					
En mi aula existen estudiantes con diferentes necesidades de aprendizaje.					
Mi práctica docente permite que todos los estudiantes comprendan lo que enseño.					
Los exámenes escritos y de opción múltiple son suficientes para evaluar el conocimiento					
Si un estudiante no aprende, no es responsabilidad del docente					
La única función del docente es enseñar					
Todos los estudiantes que tienen bajas notas es porque son flojos					
Las personas neurodiversas deben recibir una formación especial y separada de los demás					
Las personas neurodiversas aprenden de la misma manera que todos los estudiantes					
Las diferencias neurológicas, como el TDAH o el TEA, contribuyen a la diversidad humana al igual que el género o el color de piel					
Los desafíos que enfrentan las personas neurodiversas se deben principalmente a una sociedad que no se adapta a ellas.					
Las personas neurodiversas deberían aprender a adaptarse a la sociedad.					
Las personas neurodiversas son igual a mí en dignidad y derechos					

El autismo puede ser curado					
El TDAH desaparece en la edad adulta					
Las personas con TEA aprenden más lento que los demás					
Todas las personas que presentan TDAH tienen las mismas características					
Todas las personas con condiciones del neurodesarrollo necesitan medicación					
La universidad no tiene la obligación de contar con políticas específicas para estudiantes neurodiversos					
Considero que la inclusión educativa es una responsabilidad compartida entre docentes e institución					

ANEXO 2. Ficha de actividades y estructura de la sesión 1

Formación docente universitaria en estrategias inclusivas desde el DUA para la atención a estudiantes neurodiversos		
Periodo: Semana 1		Carrera de Nutrición
Sesión 1	Tema: Sensibilización I – ¿Qué entiendo por inclusión y neurodiversidad?	Contenido
		- Explicación de la neurodiversidad y conceptos centrales - Desafíos de estudiantes con TEA y TDAH
	Objetivo: Generar un espacio de apertura emocional y cognitiva que permita a los docentes iniciar un proceso de reflexión personal sobre la inclusión y la diversidad en el aula.	Metodología
		Diseño universal para el aprendizaje
Actividades	Duración: 120 min	Actividad/Tema
	15 min	Presentación de la formación docente y entrega del temario a los participantes
	10 min	Se toma la encuesta de percepción de las creencias con que ingresan los docentes al programa. mediante una plataforma digital (google forms).
	20 min	Actividad de activación, en la cual se plantean preguntas de conocimientos previos que los docentes deben responder en Mentimeter. Se analiza de forma colectiva las respuestas brindadas por los docentes
	30 min	Exposición introductoria de la neurodiversidad y conceptos claves

	35 min	Dinámica "Mi historia con la diferencia", los participantes redactan una experiencia personal de sentirse distinto o excluido. Luego se forman grupos de 4 integrantes donde comparten sus experiencias y reflexionan.
	10 min	Se realiza una plenaria donde se recogen las principales ideas y sensaciones surgidas en la dinámica. Se absuelve de preguntas.
Recursos y materiales		Evaluación
- Herramientas digitales (PPT y Mentimeter) - Lapiceros - Hojas Bond - Temario impreso de la formación - Pizarra - Evaluación de percepción (Google Forms)		- Encuesta de percepción pre formación - Participación en la dinámica - Participación activa en la plenaria

ANEXO 3. Ficha de actividades y estructura de la sesión 2

Formación docente universitaria en estrategias inclusivas desde el DUA para la atención a estudiantes neurodiversos		
Periodo: Semana 1		Carrera de Nutrición
Sesión 2	Tema: Sensibilización II – Diversidad humana, neurotipicidad y barreras invisibles	Contenido
		- Explicación de la neurodiversidad - Desafíos de estudiantes con TEA y TDAH - Barreras no perceptibles en el entorno educativo
	Objetivo: Profundizar en la comprensión de las diferencias individuales desde el punto de vista neurocognitivo e identificar las barreras no perceptibles que limitan la participación de los estudiantes neurodiversos.	Metodología
		- Diseño universal para el aprendizaje - Aprendizaje basado en casos
Actividades	Duración: (120 min)	Actividad/Tema
	10 min	Repaso visual y verbal de los conceptos trabajados en la sesión anterior
	20 min	Exposición sobre la neurodiversidad y su implicancia ética y pedagógica
	30 min	Presentación sobre las barreras no perceptibles en entornos educativos, con énfasis en cómo afectan a estudiantes con TDAH y TEA.
	40 min	Dinámica “El aula ideal vs. el aula real”: en grupos de 4, los docentes analizan cómo ciertas prácticas metodológicas y evaluativas pueden favorecer a algunos estudiantes y excluir a otros. El producto final será un mapa visual o infografía colaborativa.

	20 min	Actividad de autoevaluación individual; cada docente reflexiona por escrito sobre cómo sus prácticas actuales pueden estar generando barreras. Se realiza una plenaria para compartir ideas clave y absolver dudas.
Recursos y materiales		Evaluación
- Presentación (PowerPoint) - Pizarra acrílica o papelotes - Hojas bond - Lapiceros		- Mapa visual o infografía grupal - Autoevaluación escrita individual - Participación activa en plenaria

ANEXO 4. Ficha de actividades y estructura de la sesión 3

Formación docente universitaria en estrategias inclusivas desde el DUA para la atención a estudiantes neurodiversos		
Periodo: Semana 2		Carrera de Nutrición
Sesión 3	Tema: Sensibilización III – Experiencia vivencial de neurodiversidad	Contenido
		- Ejercicio bajo estrés sensorial y cognitivo - Comprensión empática de la neurodiversidad - Reflexión sobre barreras cognitivas y sensoriales en el aula
	Objetivo: Desarrollar empatía profunda y comprensión activa sobre las experiencias de estudiantes neurodiversos, vivenciando directamente barreras sensoriales y cognitivas	Metodología
		- Diseño universal para el aprendizaje
Actividades	Duración: 120 min	Actividad/Tema
	10 min	Repaso visual y verbal de la clase anterior
	40 min	Ejercicio vivencial bajo estrés sensorial y cognitivo: se propone una tarea breve de lectura y comprensión que debe realizarse en condiciones que imitan barreras reales, con el fin de que los docentes experimenten las dificultades que enfrentan estudiantes neurodiversos. Durante el ejercicio, se introduce ruido ambiental (audio de conversaciones y música incómoda) y se proporcionan instrucciones escritas contradictorias en una diapositiva con elementos visuales distractores (colores llamativos, frases con diferentes tamaños y animaciones).
	30 min	Ronda de discusión libre: los docentes comparten cómo se sintieron, sus reacciones y aprendizajes. Pueden hacerlo de forma oral, escrita o mediante dibujo libre. Las respuestas escritas o gráficas son leídas o comentadas por el facilitador.
	20 min	Se transmite un video con testimonios reales de estudiantes neurodiversos que describen cómo experimentan las barreras en el aula

	20 min	Se realiza una plenaria guiada por tres preguntas clave vinculadas a su práctica docente actual: ¿En tu práctica actual hay algo pueda afectar a un estudiante neurodiverso? ¿Qué podrías hacer para que tu aula sea más inclusiva? y ¿cuál sería el primero cambio que implementarías en tu próxima clase? Se responden preguntas y se recogen ideas.
Recursos y materiales		Evaluación
- Presentación (PowerPoint) - Pizarra acrílica o papelotes - Hojas bond - Lapiceros - Video de testimonios - Audios de ambiente para ejercicio vivencial (ruido, música, etc.)		- Participación activa de los docentes - Producción individual (oral, escrita o gráfica) sobre la experiencia - Reflexión final grupal

ANEXO 5. Ficha de actividades y estructura de la sesión 4

Formación docente universitaria en estrategias inclusivas desde el DUA para la atención a estudiantes neurodiversos		
Periodo: Semana 2		Carrera de Nutrición
Sesión 4	Tema: Conversatorio con estudiantes neurodiversos – Escuchar para incluir	Contenido
		- Conversatorio con estudiantes con TDAH y TEA
	Objetivo: Concientizar a los docentes sobre la implicancia de la neurodiversidad en la vida de los estudiantes mediante un conversatorio directo de estudiantes con TDAH y TEA.	Metodología
		- Diseño universal para el aprendizaje
Actividades	Duración: 180 min	Actividad/Tema
	20 min	Se explica cómo se desarrollará el conversatorio y su estructura por tiempo. Se presenta a los participantes: dos estudiantes con TDAH y dos con TEA, garantizando un entorno respetuoso y seguro
	70 min	Inicia el conversatorio: los estudiantes uno a uno comparten sus experiencias educativas, las barreras que enfrentan y sugerencias para mejorar la inclusión desde su vivencia personal.
	30 min	Se abre una sesión de preguntas por parte de los docentes hacia los estudiantes.
	50 min	Se realiza una actividad de reflexión escrita individual (bitácora). Los docentes responderán preguntas orientadoras: • ¿Qué fue lo que más te impactó o te hizo pensar durante el conversatorio? • ¿Cómo te sentiste al escuchar las experiencias de los estudiantes con TDAH y TEA? • ¿Qué enseñanza o idea importante te llevas para tu

		práctica docente? • ¿Qué cambio concreto podrías aplicar en tus clases a partir de esta experiencia? Las bitácoras serán recogidas para su análisis por el equipo formador.
	10	Se absuelve dudas finales y se recogen apreciaciones generales.
Recursos y materiales		Evaluación
- Herramientas digitales (PPT) - Pizarra - Hojas bond - Lapiceros		- Participación activa durante el conversatorio - Bitácora reflexiva - Aportes realizados en la sesión de preguntas

ANEXO 6. Ficha de actividades y estructura de la sesión 5

Formación docente universitaria en estrategias inclusivas desde el DUA para la atención a estudiantes neurodiversos		
Periodo: Semana 3		Carrera de Nutrición
Sesión 5	Tema: Identificación de señales de alerta y derivación oportuna	Contenido
		- Identificación señales de alerta de estudiantes con TDAH y TEA - Ruta de derivación - Límites del rol docente
	Objetivo: Capacitar a los docentes en la identificación de señales de alerta asociadas a estudiantes con posibles condiciones neurodiversas y su derivación.	Metodología
		- Diseño universal para el aprendizaje - Aprendizaje basado en casos
Actividades	Duración: 120 min	
	20 min	La sesión inicia con una dinámica participativa, donde los docentes comparten experiencias con estudiantes que presentaron conductas inusuales en el aula (falta de atención, aislamiento, ansiedad, etc.). La información recopilada se sistematiza en la pizarra, destacando patrones comunes.
	40 min	Se realiza una exposición interactiva, apoyada en videos cortos y esquemas gráficos, presentados en PowerPoint, sobre las señales de alerta más frecuentes en estudiantes neurodiversos, especialmente en casos de TDAH y TEA. Se aclara que estas señales no constituyen un diagnóstico, sino indicios observables que deben canalizarse de manera adecuada.
	30 min	Actividad en grupos de 4 personas: se entrega un caso clínico breve con conductas observables. Cada grupo debe identificar señales de alerta, reflexionar sobre el posible perfil neurodiverso, proponer

		acciones desde el rol docente, y elaborar un esquema visual (mapa o infografía) que represente una respuesta inclusiva y la posible ruta de derivación. Cada grupo expone su propuesta al resto.
	30 min	Exposición del facilitador sobre la ruta de derivación institucional vigente, explicando los pasos formales, instancias de apoyo (psicopedagogía, tutoría, dirección académica), principios de confidencialidad y límites del rol docente. Se resuelven dudas y se promueve la reflexión final.
Recursos y materiales		Evaluación
- Herramientas digitales (PPT, videos) - Pizarra - Hojas bond - Lapiceros		- Análisis de casos en grupo - Participación activa

ANEXO 7. Caso clínico de la sesión 5

Descripción del caso

Daniela es estudiante del segundo año de la carrera de Nutrición. Desde el inicio del ciclo académico, ha mostrado un rendimiento irregular: olvida entregar tareas, parece distraída durante las clases y a menudo no completa las evaluaciones. Aunque se mantiene en silencio en la mayoría de sesiones, cuando se le solicita participar, responde con ideas acertadas, aunque breves.

Sus compañeros la describen como amable pero distante, y algunos comentan que “parece que siempre está pensando en otra cosa”. Durante una exposición grupal, Daniela se limitó a entregar el material impreso y evitó participar verbalmente.

Un docente notó que, en clase, suele cambiar constantemente de postura, mover las piernas de manera repetitiva y garabatear en sus apuntes. En una reciente evaluación, pidió más tiempo para terminar, afirmando que se había quedado “en blanco”, a pesar de haber estudiado.

Daniela no ha informado sobre ninguna condición médica ni ha solicitado acompañamiento institucional.

Guía de análisis grupal

1. ¿Qué posibles señales de alerta observas en la conducta de Daniela?
2. ¿Qué factores personales, emocionales o pedagógicos podrían estar influyendo en su desempeño?

3. ¿Qué acciones podría tomar un docente para acompañarla, sin asumir un rol clínico?
4. ¿Cómo se podría canalizar esta situación desde la institución, respetando la confidencialidad?
5. ¿Qué aprendizajes deja este caso sobre las dificultades que pueden pasar desapercibidas en estudiantes que no presentan conductas disruptivas?

ANEXO 8. Ficha de actividades y estructura de la sesión 6

Formación docente universitaria en estrategias inclusivas desde el DUA para la atención a estudiantes neurodiversos		
Periodo: Semana 3		Carrera de Nutrición
Sesión 6	Tema: Estrategias inclusivas I – Diseño metodológico adaptado y enseñanza flexible	Contenido
		- Diseño universal del aprendizaje - Estrategias para la planificación metodológica inclusiva
	Objetivo: Fortalecer la capacidad de los docentes para planificar clases inclusivas, aplicando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y respondiendo a las distintas formas de aprendizaje presentes en el aula universitaria.	Metodología
		- Diseño universal para el aprendizaje - Aprendizaje basado en casos
Actividades	Duración: 120 min	Actividad/Tema
	20 min	Se realiza una reflexión colectiva, donde los docentes comparten experiencias sobre situaciones en las que algún estudiante no comprendía un tema o no seguía el ritmo de la clase.
	40 min	Exposición participativa: se presentan los principios del DUA y su aplicación en la planificación metodológica inclusiva, con ejemplos concretos.
	40 min	Se inicia un trabajo grupal: se conforman grupos de 4 docentes. Se entrega una ficha con fragmentos reales de sílabos. Deben identificar barreras de aprendizaje y proponer estrategias de adaptación. Cada grupo presenta su propuesta de mejora metodológica y recibe retroalimentación.
	20 min	

		Se realiza una actividad individual escrita, sobre una mejora en la que cada docente se compromete a implementar en sus próximas clases. Se absuelven dudas.
Recursos y materiales		Evaluación
- Herramientas digitales (PPT) - Ficha con fragmentos de sílabos - Pizarra - Hojas - Lapiceros		- Participación en la reflexión colectiva - Exposición de la propuesta metodológica colaborativa - Actividad individual escrita del compromiso

ANEXO 9. Ficha de actividades y estructura de la sesión 7

Formación docente universitaria en estrategias inclusivas desde el DUA para la atención a estudiantes neurodiversos		
Periodo: Semana 4		Carrera de Nutrición
Sesión 7	Tema: Estrategias inclusivas II – Evaluación diferenciada y acompañamiento	Contenido
		- Diseño universal para el aprendizaje - Evaluación diferenciada
	Objetivo: Brindar herramientas para adaptar las evaluaciones a las diversas formas de expresión y aprendizaje de los estudiantes, promoviendo prácticas más equitativas y alineadas con el DUA.	Metodología
		- Diseño universal para el aprendizaje - Análisis de casos
Actividades	Duración: 120 min	Actividad/Tema
	30 min	Se realiza una dinámica inicial utilizando una pizarra digital (Miro) en la que los docentes comparten cómo suelen evaluar a sus estudiantes. Luego, se reflexiona colectivamente sobre cuán variadas e inclusivas son estas evaluaciones.
	30 min	Presentación guiada: se expone el concepto de evaluación diferenciada y su relación con el principio del DUA de ofrecer múltiples formas de acción y expresión. Se presentan ejemplos prácticos.
	50 min	En grupo de 4 docentes, se analizan casos de estudiantes con TDAH o TEA que presentan dificultades en evaluaciones tradicionales, como exámenes orales o escritos extensos. Luego, rediseñan una evaluación tradicional de su curso, empleando una ficha de trabajo estructurada que orienta el rediseño inclusivo incorporando al menos dos formatos alternativos (ej.: ensayo breve, video, exposición oral, mapa mental). Se expone y discute cada propuesta en plenaria con retroalimentación.
	10 min	

		Se realiza una ronda final de preguntas y aclaraciones del facilitador.
Recursos y materiales		Evaluación
- Herramientas digitales (PPT) - Plataforma colaborativa (Miro) - Pizarra - Hojas y lapiceros		- Participación en la dinámica y análisis de casos - Propuesta grupal de evaluación diferenciada

ANEXO 10. Ficha de actividades y estructura de la sesión 8

Formación docente universitaria en estrategias inclusivas desde el DUA para la atención a estudiantes neurodiversos		
Periodo: Semana 4		Carrera de Nutrición
Sesión 8	Tema: Gestión emocional docente – Autocuidado, límites y ética en la inclusión	Contenido
		- Ética del cuidado docente - Desgaste emocional - Límites del rol profesional en la inclusión educativa
	Objetivo: Promover la toma de conciencia sobre el bienestar docente, el autocuidado emocional y los límites éticos frente a situaciones complejas con estudiantes.	Metodología
		- Diseño universal del aprendizaje - Aprendizaje basado en casos
Actividades	Duración: 120 min	
	20 min	Se realiza una dinámica inicial donde los docentes identifican qué emociones suelen experimentar al acompañar a estudiantes con dificultades académicas o personales. Se recogen impresiones en la pizarra.
	30 min	Se explican conceptos clave como la ética del cuidado, el desgaste emocional docente y los límites profesionales, mediante una exposición visual
	50 min	Se desarrolla una actividad en grupos de 4 personas. Se entregan fichas con casos reales de dilemas éticos relacionados con la inclusión. Los grupos analizan cómo actuar, hasta dónde acompañar y cuándo derivar. Posteriormente, exponen sus reflexiones y se abre una discusión plenaria. Al finalizar, se construyen pautas colectivas para sostener una relación ética y saludable con los estudiantes.
	20 min	Se realiza una actividad escrita: cada docente redacta en una tarjeta un compromiso personal de

		autocuidado, que conservará como recordatorio. Se absuelven preguntas y se realiza un breve cierre.
Recursos y materiales		Evaluación
- Herramientas digitales (PPT) - Ficha - Pizarra - Hojas - Lapiceros - Tarjetas		- Presentación grupal de los casos de dilema ético - Participación activa de la dinámica - Elaboración del compromiso escrito de autocuidado

ANEXO 11. Ficha de actividades y estructura de la sesión 9

Formación docente universitaria en estrategias inclusivas desde el DUA para la atención a estudiantes neurodiversos		
Periodo: Semana 5		Carrera de Nutrición
Sesión 9	Tema: Simulación docente I – Prebriefing, briefing y planificación de clase inclusiva	Contenido
		- Aprendizaje basado en simulación - Diseño universal para el aprendizaje
	Objetivo: Planificar una clase inclusiva considerando las características de estudiantes neurodiversos, aplicando los conocimientos adquiridos durante el programa de formación.	Metodología
		- Aprendizaje basado en simulación - Diseño universal del aprendizaje - Aprendizaje basado en casos
Actividades	Duración: 180 min	Actividad/Tema
	30 min	Introducción al aprendizaje basado en simulación: se explican sus etapas (prebriefing, briefing, simulación y debriefing), con énfasis en los elementos que se aplicarán en esta sesión.
	30 min	Explicación detallada del prebriefing y briefing. Luego se presenta el caso de simulación con perfiles ficticios de estudiantes neurodiversos (TDAH, TEA, mixto)
	40 min	Formación de grupos de 4 docentes. Cada grupo recibe una ficha con un perfil de estudiante ficticio y utiliza una plantilla de planificación para diseñar una clase inclusiva. La plantilla incluye: objetivos, estrategias, recursos, barreras, evaluación y adaptaciones.

	20 min	Revisión de los planes elaborados por los grupos. El facilitador brinda retroalimentación a cada grupo sobre claridad, pertinencia e inclusión. Se resuelven dudas.
Recursos y materiales		Evaluación
- Herramientas digitales (PPT) - Ficha con perfiles simulados - Plantilla de planificación de clase inclusiva - Pizarra - Hojas y lapiceros		- Participación activa en el diseño colaborativo - Retroalimentación del plan de las clases simuladas

ANEXO 12. Kit de simulación docente de la sesión 9

Material de simulación docente – Perfiles de estudiantes y plantilla de planificación inclusiva

Se presentan a continuación tres perfiles ficticios de estudiantes con características asociadas al TDAH, TEA y condiciones mixtas. Estos escenarios permitirán a los docentes aplicar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y planificar clases inclusivas adaptadas a las necesidades identificadas.

Perfil 1 – “Andrés” (Características de TDAH)

Situación académica: Andrés cursa el segundo año de estudios universitarios y ha tenido dificultades para mantener la atención en clases con explicaciones extensas.

- Dificultad para mantener la atención sostenida en clases largas.
- Se distrae fácilmente con estímulos del entorno o cambios abruptos de tema.
- Tiende a interrumpir cuando se entusiasma o desea compartir ideas.
- Presenta dificultades para organizar su tiempo y realizar entregas largas sin acompañamiento.

Perfil 2 – “Daniela” (Características de TEA – nivel 1)

Situación académica: Daniela está en su primer año de universidad y ha manifestado incomodidad al trabajar en grupo sin instrucciones claras.

- Estilo de aprendizaje visual, concreto y literal.
- Dificultades para trabajar en grupo si no hay instrucciones estructuradas.

- Evita tareas orales espontáneas; requiere anticipación de actividades.
- Entrega trabajos consistentes si cuenta con instrucciones paso a paso.

Perfil 3 – “Luis” (Perfil mixto: TDAH leve + ansiedad)

Situación académica: Luis tiene buen rendimiento en tareas creativas, pero se bloquea ante instrucciones ambiguas y ambientes poco estructurados.

- Inquietud motora en clases presenciales prolongadas.
- Frustración ante tareas no estructuradas o ambiguas.
- Necesita criterios de evaluación claramente explicados.
- Mejora su rendimiento cuando puede elegir entre diferentes formatos para demostrar su aprendizaje.

Plantilla de planificación de clase inclusiva

Elemento	Detalle a completar por los docentes
Título de la clase	
Objetivo de aprendizaje	
Perfil del estudiante asignado	(Andrés / Daniela / Luis)
Barreras anticipadas	¿Qué dificultades podrían surgir para este estudiante durante la clase?
Estrategias metodológicas	¿Qué estrategias aplicarás para que la clase sea accesible para todos, especialmente para el perfil asignado?
Recursos didácticos	¿Qué materiales utilizarás para diversificar la presentación del contenido?
Adaptaciones necesarias	¿Qué ajustes específicos implementarás para este estudiante?

Forma de evaluación	¿Qué alternativas ofrecerás para que el estudiante demuestre su aprendizaje?
Retroalimentación	¿Cómo entregarás retroalimentación oportuna, clara y accesible para todos los estudiantes?

ANEXO 13. Ficha de actividades y estructura de la sesión 10

Formación docente universitaria en estrategias inclusivas desde el DUA para la atención a estudiantes neurodiversos		
Periodo: Semana 5		Carrera de Nutrición
Sesión 10	Tema: Simulación docente II – Experiencia simulada y retroalimentación con debriefing	Contenido
		- Aplicación práctica de una clase inclusiva - Retroalimentación formativa guiada (debriefing)
	Objetivo: Ejecutar una clase breve simulada con enfoque inclusivo, recibir retroalimentación y reflexionar sobre la experiencia como parte del proceso formativo.	Metodología
		- Diseño universal para el aprendizaje - Aprendizaje basado en casos
Actividades	Duración: 180 min	Actividad/Tema
	20 min	Inicia la sesión. Se contextualiza la dinámica de simulación docente, recordando las etapas y criterios que se observarán. Se presentan las reglas para el rol de observador, facilitador y estudiante simulado.
	120 min	Ejecución de las experiencias simuladas. Cada docente implementa una parte de su clase planificada en la sesión anterior, mientras sus colegas asumen el rol de estudiantes con distintos perfiles (TDAH, TEA, etc.). Al finalizar cada simulación, se realiza un debriefing guiado. El docente expone qué funcionó, qué podría mejorar y qué aprendió de esta experiencia. Luego, se realiza una ronda de retroalimentación desde tres enfoques: - Metodología (claridad, estructura, ritmo) - Recursos utilizados (accesibilidad, pertinencia) - Facilitador (comentario experto sobre inclusión, empatía y adaptaciones). Se utiliza una rúbrica diseñada para valorar inclusión, claridad, flexibilidad y empatía.

	20 min	Reflexión grupal final. A través de una ronda de participación, se comparte lo aprendido a nivel personal y profesional. Se invita a identificar compromisos concretos para llevar lo aprendido a sus clases reales.
	20 min	Se da el cierre de la formación y se agradece a los participantes. Se aplica la evaluación diagnóstica post formación, para evaluar el impacto del programa.
Recursos y materiales		Evaluación
- Herramientas digitales (PPT) - Rúbrica de evaluación (Anexo 13) - Pizarra - Plantillas de planificación - Hojas y lapiceros - Encuesta post formación docente (Google Forms)		- Encuesta de percepción post formación - Clase simulada - Reflexión y retroalimentación - Compromisos formulados en la reflexión final

ANEXO 14. Rúbrica de evaluación de simulación docente inclusiva

Propósito: Brindar retroalimentación formativa sobre la planificación y ejecución de una clase breve simulada, considerando criterios de inclusión, flexibilidad, empatía y claridad.

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	En proceso (2)	Requiere mejora (1)
1. Claridad en la exposición	Expone con fluidez, claridad y estructura lógica. Usa lenguaje accesible, inclusivo y adaptado al nivel del público.	Expone con claridad general, aunque con algunos momentos poco estructurados o uso ocasional de tecnicismos no explicados.	Presenta dificultades en el orden o en el uso del lenguaje, dificultando la comprensión de algunos conceptos clave.	Exposición confusa, desorganizada o con lenguaje poco claro para los estudiantes.
2. Inclusión y adecuación al perfil asignado	Aplica estrategias adaptadas al perfil del estudiante neurodiverso asignado. Anticipa barreras y propone soluciones efectivas.	Aplica algunas estrategias inclusivas, pero podría profundizar en la anticipación de barreras o ajustes específicos.	Aplica estrategias generales sin adaptar al perfil específico asignado.	No considera las características del estudiante ni adapta la clase para su inclusión.
3. Diversidad metodológica y uso de recursos	Utiliza métodos variados y recursos accesibles que responden a diferentes estilos de aprendizaje (visual, kinestésico, verbal, etc.).	Usa algunos recursos variados, aunque se limita a un solo tipo de estrategia.	Estrategias poco variadas o centradas en una única forma de enseñanza.	No se evidencian estrategias diferenciadas ni uso de recursos didácticos adaptativos.
4. Evaluación inclusiva	Propone al menos dos formas alternativas para que los estudiantes expresen su aprendizaje, según sus características.	Propone una forma alternativa adecuada, pero limitada en variedad o profundidad.	La evaluación sigue siendo rígida o poco contextualizada al perfil del estudiante.	No considera formas alternativas de evaluación ni flexibilidad en su aplicación.

5. Empatía y conexión con los estudiantes	Muestra actitud empática, escucha activa y sensibilidad frente a las necesidades del grupo simulado.	Muestra disposición empática y apertura, aunque con momentos poco conectados emocionalmente con el grupo.	Interacción limitada con el grupo. Falta de conexión emocional o respuestas mecánicas.	Actitud distante o poco receptiva. No hay conexión afectiva ni emocional con el grupo.
6. Reflexión post-simulación (debriefing)	Identifica con claridad sus aciertos, dificultades y compromisos para mejorar su práctica inclusiva.	Reconoce elementos clave de mejora, aunque con análisis limitado o general.	Reconoce dificultades, pero con poca profundidad o sin propuesta concreta de mejora.	No reflexiona críticamente ni propone cambios significativos.

ANEXO 15. Programa de la formación docente

Facultad de Ciencias e Ingeniería	
SÍLABO	
I. DATOS GENERALES	
Nombre del curso	Formación docente en estrategias inclusivas basadas en el DUA
Carrera	Nutrición
Tipo de curso	Curso de formación docente continua (no conduce a grado)
Prerrequisitos	Ninguno
Duración	5 semanas Enero - Febrero
Profesor coordinador	Facilitador
Modalidad	Presencial

II. SUMILLA

Es un programa de formación docente continua, de naturaleza teórico-práctica, dirigido a docentes del segundo año de la carrera de Nutrición. Tiene como propósito fortalecer la práctica pedagógica mediante la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la educación superior, con énfasis en la atención a estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA). El programa promueve la comprensión de las necesidades de los estudiantes neurodiversos y la implementación de estrategias inclusivas para abordarlas en el aula.

Comprende: La neurodiversidad en TDAH y TEA, las barreras cognitivas, sensoriales e invisibles, las señales de alerta, el enfoque metodológico DUA, evaluación diferenciada y gestión emocional docente. Así como su aplicación en la práctica pedagógica.

III. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Al finalizar el curso, el docente será capaz de:

1. Comprender y atender la diversidad en el aula.
2. Reconocer las características, barreras y necesidades educativas de estudiantes con TDAH y TEA.
3. Aplicar el enfoque DUA para planificar clases inclusivas
4. Adaptar instrumentos de evaluación, desde el enfoque de la evaluación diferenciada
5. Integrar herramientas de autocuidado y gestión emocional en la práctica docente
6. Reflexionar sobre la práctica docente mediante el uso del debriefing.

IV. CONTENIDOS

UNIDAD I: Sensibilización de la neurodiversidad. Identificación de señales de alerta en estudiantes con TDAH y TEA. Comprensión de las barreras cognitivas, sensoriales e invisibles en estudiantes neurodiversos.

UNIDAD II: Enfoque metodológico del DUA. Evaluación diferenciada. Gestión emocional docente

UNIDAD III: Aprendizaje basado en simulación.

V. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

La principal estrategia del programa de formación docente se basó en el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje que usa las múltiples formas de representación, acción y expresión, y compromiso. También se emplearon las siguientes estrategias:

- Aprendizaje colaborativo
- Simulación docente
- Debriefing reflexivo
- Talleres vivenciales
- Estudio de casos

VI. EVALUACIÓN

La evaluación del programa de formación docente es de carácter presencial, por ello la aprobación del programa tiene como requisito haber asistido al menos al 80% de las clases, la presentación de la clase simulada y obtener como promedio mínimo 14 de nota en el programa. El formador considera actividades para la evaluación formativa y sumativa con la retroalimentación efectiva de cada evaluación. La participación activa será evaluada en todas las sesiones y promediada por la misma cantidad de sesiones sobre veinte, se considerará participación por los aportes relevantes al tema por parte de los estudiantes.

(Actividad o producto)	Unidad	(Peso)
Participación activa	1 y 2 y 3	10
Reflexión de la experiencia vivencial	1	10
Exposición y resolución de casos	1 y 2	20
Desarrollo de dinámicas	1 y 2	10
Retroalimentación del diseño de la clases simulada	3	15
Clase simulada y debriefing	3	35
TOTAL		100%

VII. BIBLIOGRAFÍA

Básica o Texto del Curso:

1. Pastor, C. A. (2018). El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Ediciones Morata.
 2. INCLUSION EDUCATIVA
 3. TDHA Y TEA
- POR EJEMPLO: CAST, UNESCO, MORIÑA

Complementaria:

1. TDAH en el aula: Guía para docentes.
<https://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/tdahtdahok-111120161211-phpapp01.pdf>

Enlaces de interés:

1. Alite(<https://www.alite.edu.hku.hk/post/neurodiversity-sustaining-and-nurturing-all-learners>)
2. CAST(<https://udlguidelines.cast.org/>)

VIII. CRONOGRAMA			
Nº de Sesión	Fecha	Duración	Contenido
1	Semana 1	2 horas	Tema: Sensibilización I – ¿Qué entiendo por inclusión y neurodiversidad? Explicación de la neurodiversidad y conceptos centrales. Desafíos de estudiantes con TEA y TDAH Actividades: - Encuesta de percepción pre formación - Dinámica "Mi historia con la diferencia" - Plenaria de ideas y sensaciones de la dinámica
2	Semana 1	2 horas	Tema: Sensibilización II – Diversidad humana, neurotipicidad y barreras invisibles Explicación de la neurodiversidad. Desafíos de estudiantes con TEA y TDAH. Barreras no perceptibles en el entorno educativo Actividades: - Dinámica "El aula ideal vs. el aula real" - Autoevaluación escrita individual
3	Semana 2	2 horas	Tema: Sensibilización III – Experiencia vivencial de neurodiversidad Ejercicio bajo estrés sensorial y cognitivo. Comprensión empática de la neurodiversidad. Reflexión sobre barreras cognitivas y sensoriales en el aula Actividades: - Actividad bajo estrés sensorial - Producción individual (oral, escrita o gráfica) sobre la experiencia - Plenaria guiada por tres preguntas: ¿En tu práctica actual hay algo pueda afectar a un estudiante neurodiverso? ¿Qué podrías hacer para que tu aula sea más inclusiva? y ¿Cuál sería el primero cambio que implementarías en tu próxima clase?
4	Semana 2	3 horas	Tema: Conversatorio con estudiantes neurodiversos – Escuchar para incluir Conversatorio con estudiantes con TDAH y TEA Actividades: - Conversatorio con estudiantes - Bitácora reflexiva
5	Semana 3	2 horas	Tema: Identificación de señales de alerta y derivación oportuna Identificación de señales de alerta de estudiantes con TDAH y TEA. Ruta de derivación. Límites del rol docente Actividades: - Dinámica de experiencias sobre conductas inusuales en estudiantes - Análisis grupal de casos

6	Semana 3	2 horas	Tema: Estrategias inclusivas I – Diseño metodológico adaptado y enseñanza flexible Explicación de los principios y aplicación del Diseño universal del aprendizaje. Estrategias para la planificación metodológica inclusiva Actividades: - Participación en la reflexión colectiva - Exposición grupal de la propuesta metodológica - Actividad individual escrita del compromiso
7	Semana 4	2 horas	Tema: Estrategias inclusivas II – Evaluación diferenciada y acompañamiento Explicación de evaluación diferenciada y su relación con el principio del DUA. Actividades: - Dinámica de herramientas empleadas en las evaluaciones - Propuesta grupal de evaluación diferenciada
8	Semana 4	2 horas	Tema: Gestión emocional docente – Autocuidado, límites y ética en la inclusión Explicación de la gestión emocional docente. Límites del rol profesional en la inclusión educativa Actividades: - Dinámica de identificación de las emociones al acompañar a estudiantes con dificultades académicas - Presentación grupal de los casos de dilema ético - Elaboración del compromiso escrito de autocuidado
9	Semana 5	3 horas	Tema: Simulación docente I – Prebriefing, briefing y planificación de clase inclusiva Introducción del aprendizaje basado en simulación. Planificación de clase inclusiva Actividades: - Formulación colaborativa de la clase simulada
10	Semana 5	3 horas	Tema: Simulación docente II – Experiencia simulada y retroalimentación con debriefing Aplicación práctica de una clase inclusiva. Retroalimentación formativa guiada (debriefing) Actividades: - Clase simulada - Debriefing - Compromisos formulados en la reflexión final - Encuesta de percepción post formación

