Universidad Finis Terrae

Dirección Oficina
de Integridad y Equidad



GUÍA DE ORIENTACIONES PARA UNA DOCENCIA INCLUSIVA

El ser humano al centro

Universidad Finis Terrae

ACCESIBILIDAD

Esta guía fue diseñada incorporando criterios de accesibilidad tanto para su versión impresa como para su versión digital (PDF), con el propósito de favorecer el acceso a la información por parte de la mayor diversidad de personas.

VERSIÓN EN TEXTO:

Accede a la versión solo texto para lectores de pantalla haciendo clic en el siguiente enlace

Guía de Orientaciones para una Docencia Inclusiva

o escaneado el código QR a un costado.

Oficina de Integridad y Equidad - Vicerrectoría de Formación Integral
Centro de Innovación Docente - Vicerrectoría Académica
Julio 2026

Universidad
Finis Terrae

"Hablar de inclusión es reconocer la dignidad de cada ser humano y acoger su diversidad. Avanzar en esto exige convicción ética y acción concreta; la inclusión no puede seguir siendo solo un ideal"

María de la Luz Matte Berg-Floto

Universidad Finis Terrae

En memoria de María de la Luz Matte Berg-Floto (1952–2026)

María de la Luz Matte Berg-Floto, cariñosamente conocida como Marilú, dedicó su vida a la educación y a la formación de profesores. Profesora de Educación Diferencial, profesora de Educación General Básica, académica y posteriormente Decana de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Finis Terrae, dejó una huella profunda en quienes compartieron con ella el compromiso por una educación de calidad.

Quienes la conocieron reconocen en Marilú no solo a una destacada académica y líder universitaria, sino también a una educadora que comprendía la diversidad como una riqueza y que promovía una formación centrada en la dignidad de cada persona. Desde ese convencimiento impulsó el fortalecimiento de la formación docente, promoviendo comunidades educativas capaces de responder, con colaboración y sentido ético, a los desafíos de una sociedad diversa.

Su legado permanece en las generaciones de docentes que formó, en las comunidades educativas que inspiró y en la convicción de que la inclusión no constituye un desafío de algunos estudiantes, sino una responsabilidad compartida que compromete a toda la comunidad educativa.

La Guía de Orientaciones para una Docencia Inclusiva nace inspirada en ese mismo horizonte. Busca acompañar a las y los docentes de la Universidad Finis Terrae en el fortalecimiento de prácticas pedagógicas que reduzcan las barreras para el aprendizaje y la participación, promoviendo una docencia cada vez más accesible, inclusiva y comprometida con el aprendizaje de todo el estudiantado.

En una de sus últimas reflexiones sobre educación inclusiva, Marilú nos recordó que este desafío exige liderazgo, visión y compromiso:

> *"Avanzar hacia una educación inclusiva es un proceso complejo, pero no por ello debe ser más lento de lo necesario. Requiere liderazgo, visión y compromiso. Necesitamos formar líderes educativos capaces de valorar y comprender la inclusión como un principio ético y político; que sepan tomar decisiones estratégicas, construir alianzas intersectoriales, compartir buenas prácticas y conformar equipos profesionales que trabajen colaborativamente. Solo así estaremos en condiciones de avanzar, no solo hacia una inclusión educativa efectiva, sino también hacia una cultura inclusiva que transforme profundamente nuestra sociedad".*
>
> Marilú Matte Berg-Floto
>
> Extracto de la columna "Inclusión Educativa en Chile: ¿avances?" (Emol, 2025).

Con profundo agradecimiento, dedicamos estas páginas a la memoria de Marilú Matte Berg-Floto, cuya vocación, humanidad y compromiso con la educación continúan inspirando el trabajo de nuestra comunidad universitaria.

Universidad Finis Terrae

TABLA DE CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN 1
2. CONTEXTO 3
3. MARCO DE REFERENCIA 6
3.1. Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) 6
3.2. Diversificación de la enseñanza 9
3.3. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) 9
4. MARCO DE ACCIÓN 11
4.1. Medidas universales 11
4.2. Ajustes razonables 12
5. MITOS Y REALIDADES SOBRE LOS AJUSTES RAZONABLES 13
6. ESTRATEGIAS PARA UNA DOCENCIA MÁS ACCESIBLE E INCLUSIVA 14
7. RUTA DE ACCIÓN PARA EL DOCENTE 15
7.1. Flujo de toma de decisiones pedagógicas 16
7.2. Situaciones frecuentes que pueden generar barreras 19
7.3. Checklist de autoevaluación para una docencia accesible e inclusiva 21
8. ORIENTACIONES PARA DIVERSIFICAR LA ENSEÑANZA O APLICAR AJUSTES RAZONABLES POR SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD Y/O NEURODIVERGENCIA 23
8.1. Discapacidad visual 24
8.2. Discapacidad auditiva 27
8.3. Discapacidad física 29
8.4. Autismo 31
8.5. Déficit atencional 34
9. CASOS PRÁCTICOS 36
10. MODELO INSTITUCIONAL PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y NEURODIVERGENCIA 45
10.1. Programa de Inclusión 46
10.2. Proceso institucional para la implementación de ajustes razonables 48
10.3. Nuestra realidad en cifras 50
10.4. Herramientas y recursos de apoyo para la gestión docente 54
CONSIDERACIONES FINALES 56
GLOSARIO 57

Universidad Finis Terrae

1. PRESENTACIÓN

En la Universidad Finis Terrae ponemos a la persona en el centro del proceso formativo, reconociendo que el estudiantado es diverso y que las trayectorias de aprendizaje no son uniformes. En coherencia con este principio, la institución cuenta con una Política de Inclusión y un Protocolo de Ajustes Razonables, que orientan el quehacer docente. Ambos instrumentos buscan favorecer una experiencia universitaria en la que todas las personas puedan desarrollar su proceso formativo en igualdad de oportunidades.

En este contexto, la diversificación de la enseñanza constituye un componente esencial de la calidad docente. Diseñar experiencias de aprendizaje que ofrezcan múltiples formas de acceder a los contenidos, involucrarse en las actividades y demostrar los aprendizajes permite anticipar y reducir barreras desde el inicio, beneficiando a todo el estudiantado.

Esta guía busca apoyar a los equipos docentes en el fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas, entregando orientaciones para responder a la diversidad presente en el aula en coherencia con el marco institucional y normativo vigente. Asimismo, considera el desarrollo progresivo de la autonomía del estudiantado, entendida como la capacidad de participar activamente, tomar decisiones y desenvolverse con mayor independencia durante su trayectoria formativa.

Desde esta perspectiva, una docencia inclusiva no implica disminuir las exigencias académicas, sino generar las condiciones para que todas las personas tengan oportunidades reales de alcanzar los resultados de aprendizaje.

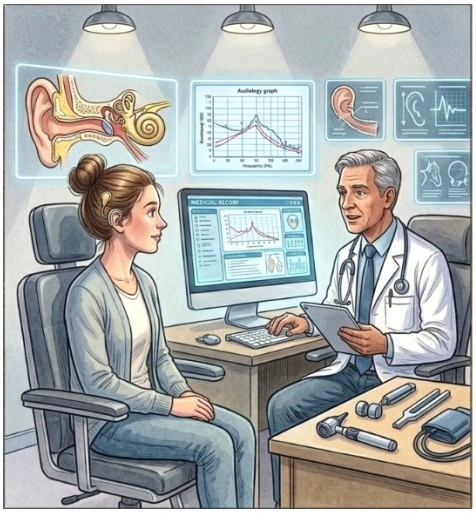


Propósito de la guía: El propósito de esta guía es orientar a los equipos docentes en la diversificación de la enseñanza y la aplicación de ajustes razonables, contribuyendo a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, resguardando al mismo tiempo los resultados de aprendizaje definidos para cada asignatura.

¿Qué encontrará en esta guía? Esta guía entrega orientaciones conceptuales y prácticas para avanzar hacia una docencia más accesible e inclusiva. Presenta un marco conceptual, orientaciones para la diversificación de la enseñanza, lineamientos para la aplicación de ajustes razonables, ejemplos de situaciones frecuentes en el aula, casos prácticos y recursos de apoyo para la toma de decisiones pedagógicas.

2. CONTEXTO

Desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas (2006), suscrita por 192 Estados parte, el enfoque sobre la discapacidad ha transitado desde un paradigma médico-asistencial hacia un modelo social y de derechos humanos. A partir de este cambio de paradigma, diversos países han avanzado en el desarrollo de normativas orientadas a garantizar condiciones de equidad para las personas en situación de discapacidad, no solo en el acceso a la educación superior, sino también en la permanencia y la titulación. Estas normativas promueven una comprensión social de la discapacidad, impulsando la inclusión y la eliminación de barreras que limitan la participación plena.





Chile, al adherir a este marco global, ha ido adecuando progresivamente su legislación interna para dar cumplimiento a estos compromisos. En relación con las instituciones de educación superior, las principales leyes en esta materia son:

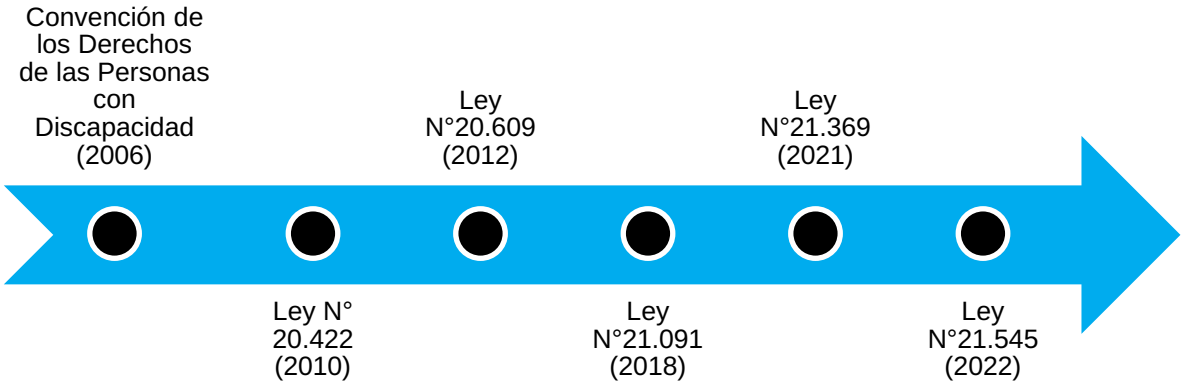
1. Ley 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (2010), mandata a las instituciones de educación superior a facilitar el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad, así como a adaptar los materiales de estudio y los medios de enseñanza, de modo que puedan cursar las distintas carreras en igualdad de condiciones (art. 39).

2. Ley N.º 20.609, que establece medidas contra la discriminación (2012). Prohíbe la discriminación arbitraria, entendida como toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable y afecte el ejercicio de los derechos fundamentales. La ley reconoce expresamente la discapacidad entre las categorías protegidas, promoviendo la igualdad y la no discriminación (art. 1 y 2).

3. Ley 21.091 Sobre educación superior (2018), establece como principio la inclusión del estudiantado, la eliminación y prohibición de toda forma de discriminación arbitraria y la implementación de ajustes razonables para asegurar la inclusión de las personas con discapacidad (art. 2, letra e).

4. Ley N.º 21.369, que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior (2021), establece que las instituciones de educación superior deben adoptar políticas y medidas destinadas a prevenir, investigar, sancionar y erradicar el acoso sexual, la violencia y la discriminación arbitraria, promoviendo ambientes educativos seguros, respetuosos e inclusivos para toda la comunidad (art. 1, 2 y 3).

5. Ley 21.545 que establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación (2022), establece que las Instituciones de Educación Superior deben ofrecer entornos de aprendizaje inclusivos y ajustes durante toda la trayectoria formativa de las personas autistas (art. 21).



Como consecuencia de los avances normativos, el ingreso de estudiantes con discapacidad a la educación superior ha aumentado de manera progresiva. Durante el proceso de admisión 2025, se matricularon 16.953 estudiantes con discapacidad lo que representa el 1,16% de la matrícula total (Servicio de Información para la Educación Superior [SIES], 2025). Esta cifra evidencia un incremento del 10,3% respecto del año anterior y del 25,8% en comparación con el año 2021. No obstante este crecimiento, solo el 15,7% de las personas con discapacidad logra finalizar estudios superiores, en contraste con el 23% de sus pares sin discapacidad (ENDISC III, Ministerio de Desarrollo Social).



A este escenario se suma un cambio importante que vivió la educación superior tras la pandemia por COVID-19. La experiencia de la enseñanza remota y el posterior regreso a la presencialidad dejó en evidencia la diversidad en las aulas y, con ello, la necesidad de contar con estrategias pedagógicas más flexibles que permitieran responder a distintas formas de aprender. En este contexto, la diversificación de la enseñanza y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) adquirieron mayor relevancia al promover el diseño de experiencias de aprendizaje diversas desde el inicio, en lugar de responder a ella solo cuando aparecen dificultades.

En la misma línea, la literatura ha mostrado el cambio de mirada respecto de la inclusión en educación superior, transitando desde un enfoque centrado en el déficit hacia otro que reconoce la discapacidad y la neurodiversidad como parte de la diversidad humana (Mora Arístega et al., 2026). Sin embargo, estudios recientes advierten que muchas iniciativas continúan enfocándose en implementar apoyos individuales, sin transformar las prácticas pedagógicas que pueden constituir barreras para el aprendizaje y la participación (Korthals Altes et al., 2024).

Cuando predominan metodologías estandarizadas y evaluaciones poco flexibles, estas barreras se mantienen, incluso en contextos donde existe una intención genuina de incluir.
Por ello, avanzar hacia una docencia inclusiva implica diseñar experiencias de aprendizaje que anticipen la diversidad y reduzcan las barreras desde el inicio. Desde esta perspectiva, la diversificación de la enseñanza y el DUA constituyen un elemento central de una docencia de calidad.

Con el propósito de guiar este proceso, a continuación se presenta un marco de referencia, en donde se sentarán las bases para comprender la relación entre las medidas universales y los ajustes razonables, dando paso a las orientaciones prácticas de la guía.

3. MARCO DE REFERENCIA

3.1. Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

En la educación superior, no todas las dificultades que enfrenta el estudiantado se explican únicamente por características individuales. En muchas ocasiones, estas dificultades surgen de la interacción entre las características de las personas y las condiciones del entorno educativo.

Desde esta perspectiva, las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) corresponden a aquellas condiciones presentes en el entorno educativo que dificultan o limitan el acceso, la participación, el aprendizaje o la permanencia del estudiantado (García, 2018; Pinzón-Tapias y Millán-Báez, 2025). Estas barreras pueden estar presentes en la organización institucional, la forma en que se comunican las actividades, los recursos disponibles, las metodologías de enseñanza o las evaluaciones.

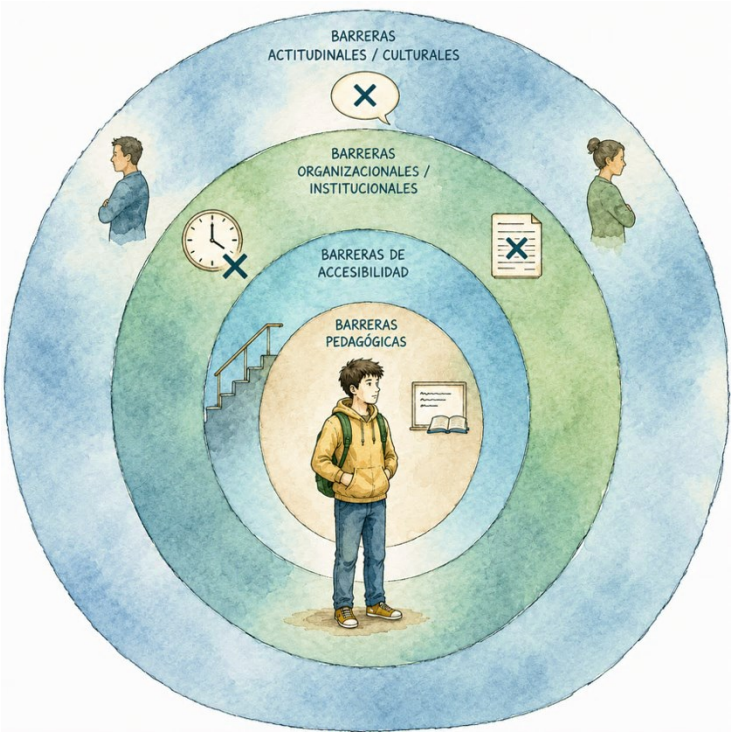


Este enfoque invita a desplazar la pregunta desde "¿qué le ocurre al estudiante?" hacia "¿qué aspectos del entorno podrían estar dificultando su aprendizaje o participación?". De este modo, la inclusión no se entiende únicamente como la entrega de apoyos individuales, sino también como la capacidad de revisar y mejorar las condiciones en que se desarrolla la experiencia formativa.

Las BAP pueden afectar a cualquier estudiante en distintos momentos de su trayectoria académica. Sin embargo, no todas las personas experimentan sus efectos de la misma manera. Cuando el entorno educativo no considera la diversidad del estudiantado, estas barreras pueden tener un impacto mayor en personas con discapacidad, neurodivergencias, condiciones de salud, responsabilidades de cuidado u otras circunstancias que pueden generar mayores desafíos para participar en igualdad de condiciones.

Para la práctica docente, identificar las BAP supone una oportunidad para reflexionar sobre la enseñanza y anticipar dificultades antes de que estas afecten el aprendizaje. Muchas veces, pequeñas modificaciones en la organización de una actividad, la claridad de las instrucciones o la forma de evaluar pueden favorecer la participación de todo el estudiantado.

Las BAP pueden manifestarse en distintos niveles del entorno educativo (Covarrubias Pizano, 2019):



a. Barreras actitudinales o culturales

Corresponden a creencias, expectativas o prácticas que pueden limitar la participación de algunas personas. Por ejemplo:

- Asociar discapacidad con una menor capacidad de aprendizaje.
- Considerar los ajustes razonables como privilegios.
- Suponer que todas las personas aprenden o participan de la misma manera.

b. Barreras organizacionales o institucionales

Se relacionan con normas, procedimientos o formas de organización que dificultan el acceso o la participación. Por ejemplo:

- Procesos poco claros para solicitar apoyos.
- Cambios frecuentes de programación sin suficiente anticipación.
- Escasa coordinación entre las distintas unidades institucionales.

c. Barreras de accesibilidad

Corresponden a obstáculos físicos, tecnológicos o comunicacionales que dificultan el acceso a la información, los espacios o los recursos educativos. Por ejemplo:

- Materiales que no pueden ser leídos con tecnologías de apoyo.
- Falta de subtítulos o apoyos visuales.
- Espacios físicos con dificultades de acceso para el desplazamiento autónomo.

d. Barreras didácticas o pedagógicas

Se relacionan con la planificación de la enseñanza, las estrategias metodológicas y los procesos de evaluación. Por ejemplo:

- Entregar instrucciones únicamente de forma oral.
- Utilizar siempre el mismo tipo de evaluación.
- Ofrecer pocas oportunidades de participación o retroalimentación.
- Presentar contenidos o actividades complejas sin apoyos que permitan identificar las ideas principales, organizar la información o comprender qué se espera del estudiantado.

Una vez identificadas las BAP el desafío docente consiste en revisar cómo se debe planificar, desarrollar y evaluar e incorporar estrategias que permitan anticiparlas y reducirlas desde el diseño de la experiencia educativa. Una de estas estrategias es la diversificación de la enseñanza, que se presenta a continuación.

3.2. Diversificación de la enseñanza

La literatura especializada en educación inclusiva señala que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben transformarse para responder a la diversidad presente en las aulas. Desde esta perspectiva, la diversificación de la enseñanza es una estrategia clave para favorecer la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado (Valencia Pérez y Hernández González, 2017).

Este enfoque reconoce que las personas aprenden, participan o demuestran sus aprendizajes de manera diferente. Las neurociencias han aportado evidencia sobre la variabilidad en los procesos de aprendizaje y procesamiento de la información (Alba et al., 2014), mostrando que las personas utilizan distintas estrategias para comprender los contenidos, involucrarse en las actividades y expresar lo que saben.

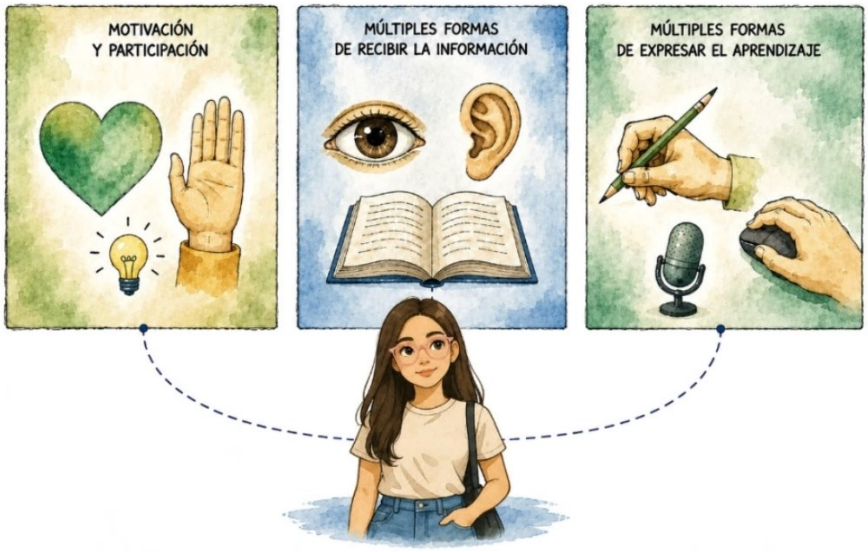
En tal sentido, diversificar la enseñanza consiste en planificar considerando desde el inicio la diversidad presente en el aula. En muchos casos, estrategias sobre la forma de presentar los contenidos, organizar las actividades o evaluar los aprendizajes pueden beneficiar a todo el estudiantado, manteniendo, a su vez, los resultados de aprendizaje definidos para la asignatura.

Una de las propuestas que orienta esta forma de planificar la enseñanza es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que entrega principios para diseñar experiencias educativas más accesibles e inclusivas.

3.3. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2018) es un marco educativo que aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma flexible, con el propósito de anticipar barreras y ofrecer distintas formas de acceso al contenido disciplinar. De esta manera, contribuye a generar aprendizaje para todos y todas, no únicamente para el estudiantado que declare alguna neurodivergencia o discapacidad.

Para llevar estos principios a la práctica, el DUA propone tres dimensiones que orientan la planificación:



I. Principio de compromiso: ofrece múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), favoreciendo que todas y todos puedan participar, sentirse motivados y comprometerse con su proceso de aprendizaje.

II. Principio de representación: considera múltiples formas de presentar la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), reconociendo que cada estudiante percibe y comprende la información de manera diferente.

III. Principio de acción y expresión: promueve múltiples formas de demostrar lo aprendido (el cómo del aprendizaje), entendiendo que cada estudiante cuenta con distintas habilidades y estrategias para expresar lo que sabe.

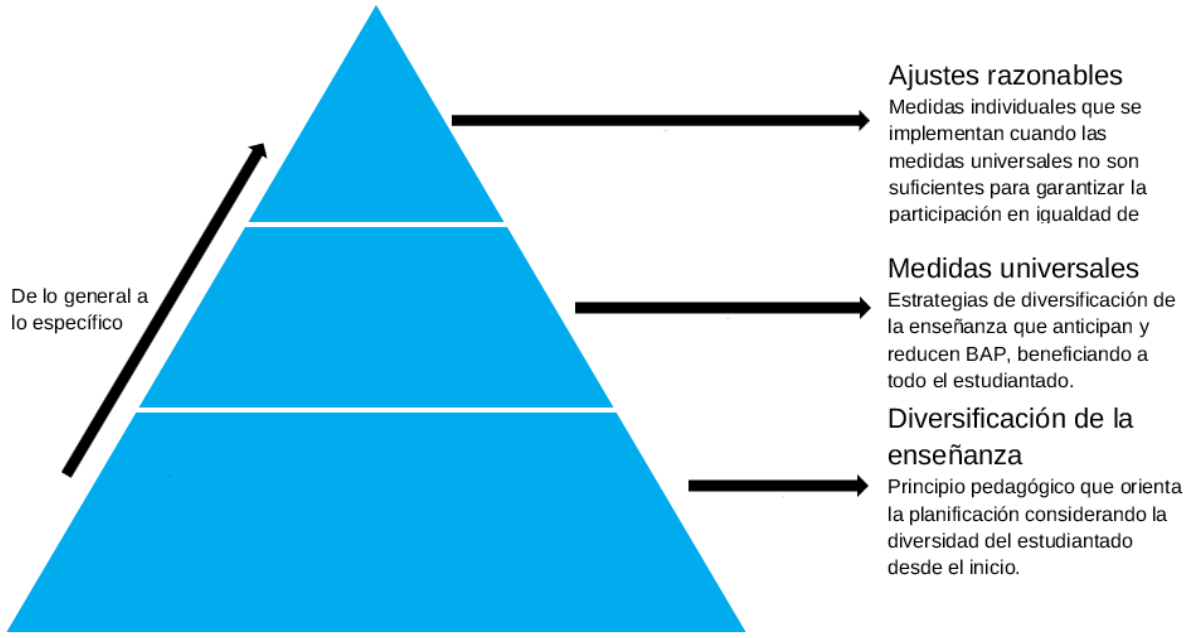
En conjunto, las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), la diversificación de la enseñanza y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituyen un marco conceptual que orienta una docencia centrada en la eliminación de barreras y en la generación de oportunidades de aprendizaje para todo el estudiantado. Desde esta perspectiva, la diversidad deja de entenderse como una excepción y pasa a ser una condición inherente a toda comunidad educativa, orientando el diseño de experiencias de aprendizaje más flexibles, accesibles y participativas.

Sobre esta base se sustentan las medidas universales y, cuando estas no resultan suficientes para garantizar la participación en igualdad de condiciones, los ajustes razonables que se presentan en el siguiente apartado.

4. MARCO DE ACCIÓN

Reconocer las Barreras para el Aprendizaje y la Participación es el primer paso hacia una docencia inclusiva. A partir de esta identificación, el desafío consiste en planificar e implementar estrategias que reduzcan esas barreras, mediante medidas universales para todo el estudiantado y, cuando sea necesario, ajustes razonables para responder a situaciones específicas.

La siguiente figura representa este continuo de apoyos y la forma en que ambas respuestas se complementan para favorecer el aprendizaje y la participación en igualdad de oportunidades.



4.1. Medidas universales

Las medidas universales constituyen la primera respuesta pedagógica frente a la diversidad presente en el aula. Es la expresión concreta de la diversificación de la enseñanza. Su propósito es anticipar y reducir barreras para el aprendizaje y la participación desde el diseño de la enseñanza, antes de recurrir a apoyos individuales. Frecuentemente se basan en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y benefician a todo el estudiantado, independientemente de sus características o necesidades específicas.

En la práctica, muchas de las barreras que enfrenta el estudiantado pueden prevenirse mediante medidas universales incorporadas desde la planificación de la enseñanza. Sin embargo, cuando estas estrategias no son suficientes para garantizar la participación en igualdad de condiciones, puede ser necesaria la implementación de ajustes razonables.

4.2. Ajustes razonables

Los ajustes razonables son medidas específicas e individualizadas que buscan eliminar o reducir barreras para el aprendizaje y la participación cuando las medidas universales no responden suficientemente a las necesidades de un estudiante. Complementan una enseñanza diversificada, pero no la reemplazan, y su propósito es favorecer el acceso, la participación y la demostración de los aprendizajes de manera equitativa, resguardando siempre el logro de los resultados de aprendizaje y del perfil de egreso.

En el contexto universitario, los ajustes razonables no disminuyen la exigencia académica ni modifican las competencias que debe alcanzar el estudiantado. Más bien, flexibilizan la forma de acceder a la información, participar en las actividades o demostrar los aprendizajes, de acuerdo con la diversidad presente en el aula.

Su implementación se realiza en el marco de la normativa vigente y requiere un trabajo articulado entre el estudiantado, las Escuelas, el Programa de Inclusión y los equipos docentes. Además, los ajustes pueden modificarse a lo largo de la trayectoria formativa, considerando las características del contexto y el desarrollo progresivo de la autonomía de cada persona.

5. MITOS Y REALIDADES SOBRE LOS AJUSTES RAZONABLES

Este apartado busca aclarar algunas ideas frecuentes sobre los ajustes razonables, favoreciendo una comprensión común que facilite su adecuada implementación en el contexto universitario.

Mito 1: "Los ajustes razonables bajan la exigencia académica"
Realidad: Los ajustes razonables no modifican los resultados de aprendizaje ni disminuyen la exigencia del curso. Su propósito es modificar la forma en que el estudiantado accede a la información, participa o demuestra sus aprendizajes, resguardando el logro de las competencias definidas en la asignatura.

Mito 2: "Si un estudiante usa apoyos como canceladores de ruido o fidget toys, no está prestando atención a la clase o la evaluación"
Realidad: Estos apoyos se utilizan para favorecer la concentración, la autorregulación y la reducción de la sobrecarga sensorial. No implican desconexión del entorno ni ausencia de participación, sino que permiten que el estudiantado mantenga su foco en la actividad académica en mejores condiciones.

Mito 3: "Los ajustes deben aplicarse a todos los estudiantes por igual para ser justos"
Realidad: La equidad no implica tratar a todas las personas de la misma forma, sino entregar las condiciones necesarias para que puedan participar en igualdad de oportunidades. Por ello, los ajustes son específicos y responden a necesidades particulares de cada estudiante en el contexto de su carrera.

Mito 4: "Los ajustes dependen únicamente del criterio del docente"
Realidad: La implementación de ajustes razonables se realiza en articulación entre el Programa de Inclusión, las Escuelas y el equipo docente, siguiendo un proceso institucional definido que permite asegurar coherencia y equidad en su aplicación.

Mito 5: "Los ajustes afectan negativamente a la experiencia del resto del curso"
Realidad: En muchos casos, los ajustes razonables benefician a todo el estudiantado, al mejorar la accesibilidad general del curso.

Mito 6:"Rechazar una solicitud de ajuste siempre es discriminatorio"
Realidad: Las solicitudes deben analizarse institucionalmente para asegurar que sean compatibles con las competencias y exigencias formativas de la carrera.

6. ESTRATEGIAS PARA UNA DOCENCIA MÁS ACCESIBLE E INCLUSIVA

Las siguientes estrategias corresponden a ejemplos de medidas universales. De acuerdo con los principios del DUA, se presentan orientaciones prácticas organizadas según sus tres principios:

I. Principio de compromiso:
   - Ofrecer opciones de elección en temas, formatos de trabajo o actividades, cuando sea posible.
   - Relacionar los contenidos con contextos reales, profesionales o de interés del estudiantado.
   - Incorporar metodologías activas, como aprendizaje basado en problemas, proyectos o estudios de caso.
   - Establecer metas claras y alcanzables, explicitando el propósito de las actividades.
   - Utilizar retroalimentación frecuente y constructiva para mantener el compromiso.
   - Promover el trabajo colaborativo, cuidando la participación equitativa del grupo.

II. Principio de representación
   - Ofrecer un lenguaje claro y estructurado.
   - Entregar los contenidos en formatos diversos: textos, presentaciones visuales, audios y videos.
   - Incorporar gráficos, esquemas, mapas conceptuales e infografías para apoyar la comprensión.
   - Apoyar las explicaciones orales con material visual y ejemplos prácticos.

III. Principio de acción y expresión
   - Ofrecer distintas modalidades de evaluación: trabajos escritos, presentaciones orales, videos, infografías o proyectos.
   - Definir tiempos flexibles o fraccionar evaluaciones extensas cuando sea necesario.
   - Incorporar actividades prácticas y colaborativas, con roles claros y apoyo estructurado.
   - Entregar anticipadamente rúbricas y criterios de evaluación claros.
   - Facilitar instancias de retroalimentación formativa durante el proceso de aprendizaje.

7. RUTA DE ACCIÓN PARA EL DOCENTE

Cuando en la práctica docente se identifican posibles barreras para el aprendizaje o la participación, se activa un proceso de análisis y toma de decisiones que permite determinar si estas pueden ser abordadas mediante estrategias de diversificación de la enseñanza o si requieren la implementación de ajustes razonables en el contexto del curso, de acuerdo con el marco institucional vigente.

El rol docente en una educación inclusiva no consiste en diagnosticar ni en intervenir individualmente sobre el estudiantado. La acción docente se centra en el diseño de la enseñanza, la comunicación y la organización del entorno del aula.

La siguiente tabla resume las acciones que forman parte del rol docente y cuáles corresponden a otras instancias de la Universidad.

En mi práctica docente	No corresponde al rol docente	¿Quién lo realiza?
Diseñar clases y evaluaciones considerando la diversidad del estudiantado e incorporando estrategias de diversificación de la enseñanza.	Diagnosticar una discapacidad, condición de salud o neurodivergencia.	Profesionales de salud externos y/o tratantes.
Identificar barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan en la asignatura.	Evaluar la condición del estudiante o determinar sus necesidades de apoyo de manera individual.	Programa de Inclusión, en coordinación con el estudiante y la Escuela.
Implementar las medidas universales que favorezcan el aprendizaje y la participación de todo el curso.	Definir ajustes razonables por iniciativa propia o fuera del procedimiento institucional.	Programa de Inclusión, en coordinación con la Escuela y el cuerpo docente.
Aplicar los ajustes razonables informados por el Programa de Inclusión y comunicar oportunamente cualquier dificultad en su implementación.	Modificar los resultados de aprendizaje o disminuir la exigencia académica de la asignatura.	No corresponde. Los resultados de aprendizaje y el perfil de egreso deben resguardarse institucionalmente.

En mi práctica docente	No corresponde al rol docente	¿Quién lo realiza?
Informar a la Escuela o al Programa de Inclusión cuando identifique situaciones que requieran evaluación, seguimiento o apoyos adicionales.	Solicitar certificados médicos u otros antecedentes clínicos al estudiantado.	Programa de Inclusión, según el procedimiento institucional.
Favorecer un ambiente de respeto, participación y buen trato, resguardando la confidencialidad del estudiantado.	Exponer públicamente la condición de un estudiante o compartir información personal sin autorización.	Todas las unidades involucradas deben resguardar la confidencialidad conforme a la normativa institucional.
Participar en instancias de coordinación cuando sea necesario para implementar apoyos en la asignatura.	Resolver de manera individual situaciones que requieren decisiones institucionales.	Escuela, Programa de Inclusión y demás unidades competentes, según corresponda.

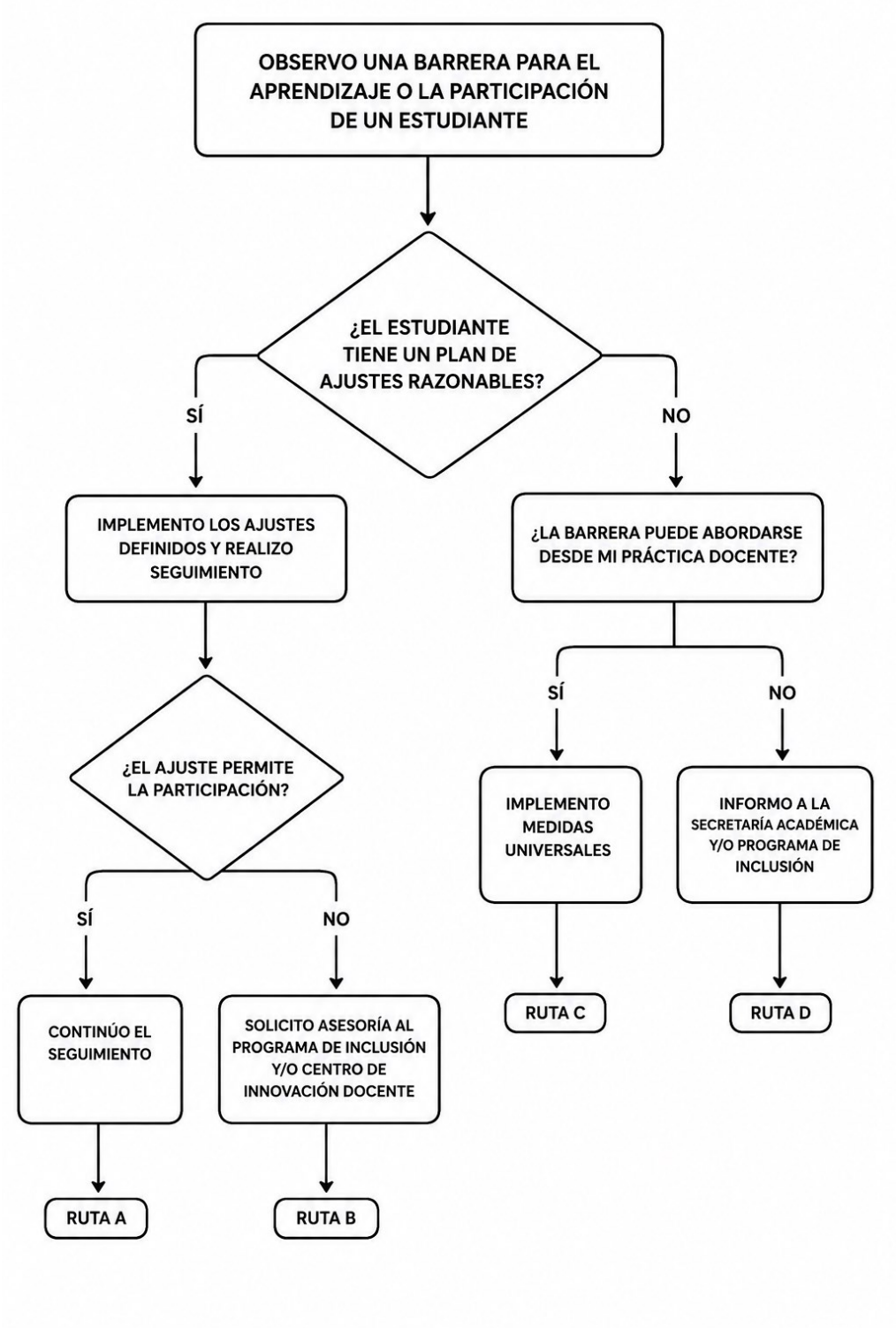
Si identifica dificultades de aprendizaje, participación o autorregulación, primero revise si su enseñanza puede ajustarse mediante medidas universales que beneficien a todo el curso. Cuando estas no sean suficientes o se requieran apoyos adicionales, informe a la Escuela o al Programa de Inclusión para coordinar las acciones correspondientes.

Evite abordar estas situaciones de manera individual fuera de los procedimientos institucionales. Las orientaciones generales deben dirigirse a todo el curso y los apoyos específicos deben gestionarse a través de los canales establecidos por la Universidad.

7.1. Flujo de toma de decisiones pedagógicas

La inclusión no requiere que el docente tenga todas las respuestas, sino que cuente con una ruta clara para actuar.

El siguiente flujo organiza las principales decisiones que pueden surgir frente a una barrera para el aprendizaje o la participación, orientando cuándo implementar estrategias desde la enseñanza, cuándo aplicar ajustes razonables previamente definidos y cuándo solicitar apoyo a las unidades institucionales correspondientes.


OBSERVO UNA BARRERA PARA EL APRENDIZAJE O LA PARTICIPACIÓN DE UN ESTUDIANTE
¿EL ESTUDIANTE TIENE UN PLAN DE AJUSTES RAZONABLES?
SÍ
NO
IMPLEMENTO LOS AJUSTES DEFINIDOS Y REALIZO SEGUIMIENTO
¿EL AJUSTE PERMITE LA PARTICIPACIÓN?
SÍ
NO
CONTINÚO EL SEGUIMIENTO
SOLICITO ASESORÍA AL PROGRAMA DE INCLUSIÓN Y/O CENTRO DE INNOVACIÓN DOCENTE
RUTA A
RUTA B
¿LA BARRERA PUEDE ABORDARSE DESDE MI PRÁCTICA DOCENTE?
SÍ
NO
IMPLEMENTO MEDIDAS UNIVERSALES
INFORMO A LA SECRETARÍA ACADÉMICA Y/O PROGRAMA DE INCLUSIÓN
RUTA C
RUTA D

RUTA A: Implementación y seguimiento de ajustes predefinidos.

Se activa cuando el Programa de Inclusión ya ha evaluado las necesidades del estudiantado y ha notificado al docente los ajustes razonables requeridos.

- Acción del docente: Implementar los ajustes acordados entre la Escuela y el Programa de Inclusión (por ejemplo, otorgar tiempo adicional en evaluaciones o permitir el uso de herramientas de autorregulación como canceladores de ruido).
- Monitoreo: Evaluar de forma flexible el impacto del ajuste y promover la autonomía progresiva del estudiante a lo largo del semestre. El docente puede comunicar al Programa de Inclusión dificultades en la implementación o efectividad de los ajustes.
- Límite del rol: Corresponde al docente implementar los ajustes razonables definidos y monitorear su aplicación en el contexto de la asignatura. Cualquier modificación a estas medidas se evalúa en conjunto con el Programa de Inclusión, manteniendo los resultados de aprendizaje y la exigencia académica.

RUTA B: Revisión de ajustes y asesoría.

Se opta por esta ruta cuando ya se ha aplicado el ajuste razonable, pero al revisar su implementación, este no cumple con su propósito.

- Acción del docente: Iniciar un levantamiento de información para identificar qué aspectos específicos de la medida no están logrando el objetivo o qué oportunidades de mejora existen en su aplicación.
- Solicitud de Asesoría: El docente puede contactar al Programa de inclusión para recibir apoyo sobre el ajuste específico, en paralelo también puede contactarse con el Centro de Innovación Docente.

RUTA C: Diversificación de la enseñanza en el aula.

Se activa cuando se detectan barreras generalizadas o cuando no se dispone de directrices específicas para la aplicación de ajustes razonables, y la dificultad se relaciona con la forma de organizar la clase o las evaluaciones.

- Acción del docente (autogestión): Aplicar medidas universales basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) dirigidas a todo el curso. Por ejemplo:
    - Si la instrucción oral causó confusión: Explicar las actividades detallando criterios de evaluación y entregar las consignas de forma escrita y visual a todo el grupo (multimodalidad).

    - Si se observa fatiga o desatención generalizada: Incorporar pausas breves o estructurar la clase de manera predecible (inicio-desarrollo-cierre).
- Comunicación con el aula: Expresar las mejoras como ajustes generales del curso, orientados a mayor claridad y accesibilidad de la enseñanza: "Estimados/as, para asegurar la claridad de la evaluación he subido a la plataforma la rúbrica detallada y los pasos por escrito para que todos puedan consultarlos".
- Apoyos institucionales: Para obtener orientación, recursos o acompañamiento, sugerimos participar de los Talleres formativos que imparte el Centro de Innovación Docente o contactarlo para solicitar asesoría.

RUTA D: Derivación y articulación con la Escuela.

Se activa cuando las dificultades observadas persisten a pesar de haber diversificado las metodologías de enseñanza, o cuando se identifican posibles barreras de accesibilidad que sobrepasan las atribuciones de los equipos docentes.

- Acción del docente: Una vez implementada la ruta B, se levanta la información hacia la Secretaría Académica de la Escuela.
- Información clave a registrar:
    - Estrategias universales (DUA) previamente implementadas en el curso.
    - Evidencias objetivas encontradas (por ejemplo, errores recurrentes de interpretación, dificultades severas para completar las tareas en los tiempos estándar, desregulación ante el trabajo en grupo).
- Coordinación posterior: Participar en reuniones de trabajo colaborativo entre la Escuela, el Programa de Inclusión y los equipos docentes para co-diseñar el plan de acción formal, resguardando la confidencialidad del proceso.

7.2. Situaciones frecuentes que pueden generar barreras

A veces, las dificultades para aprender o participar en una asignatura no se relacionan únicamente con las características de un estudiante, sino también con la forma en que se organiza la enseñanza, se comunica la información o se desarrollan las actividades académicas. Reconocer estas situaciones permite anticipar posibles barreras y generar condiciones más favorables para el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.

Algunos ejemplos en clases:

- Entregar instrucciones solo por una vía (por ejemplo, únicamente de forma oral) o sin posibilidad de consulta posterior.
- Explicar actividades o trabajos sin detallar claramente qué se espera que realice el estudiantado o cómo serán evaluados.
- Modificar fechas, actividades o evaluaciones sin informar con suficiente anticipación.
- Presentar una gran cantidad de información en poco tiempo, sin apoyos visuales, ejemplos o momentos para resolver dudas.
- Mantener una única forma de participación en clases, por ejemplo, privilegiando exclusivamente las intervenciones orales frente al grupo.
- Mantener condiciones del entorno que puedan dificultar la concentración o favorecer la desregulación sensorial, como niveles elevados de ruido o múltiples distractores.

Algunos ejemplos en evaluaciones:

- Limitar las oportunidades para aclarar dudas sobre las instrucciones o el desarrollo de la evaluación cuando esto sea posible.
- Explicar una evaluación sin detallar claramente qué se espera que realice el estudiantado o cómo será evaluada.
- Realizar cambios en la fecha, formato o condiciones de una evaluación sin suficiente anticipación.
- Presentar una gran cantidad de información o múltiples tareas en tiempos ajustados.
- Utilizar siempre un mismo tipo de evaluación, sin considerar distintas formas de demostrar los aprendizajes cuando ello sea posible.
- Incorporar exigencias, requisitos o contenido que no se relacionan directamente con los aprendizajes que se busca evaluar y que se han revisado con anterioridad.
- Mantener condiciones del entorno que puedan dificultar la concentración o favorecer la desregulación sensorial durante una evaluación, como niveles elevados de ruido, interrupciones frecuentes o múltiples distractores.

Reconocer estas situaciones constituye una oportunidad para revisar y fortalecer las prácticas docentes. En muchos casos, pequeñas modificaciones en la enseñanza o en las evaluaciones pueden contribuir a reducir barreras y favorecer una experiencia de aprendizaje más accesible para todo el estudiantado.

7.3. Checklist de autoevaluación para una docencia accesible e inclusiva

Este checklist busca orientar la toma de decisiones pedagógicas y apoyar la incorporación de estrategias alineadas con los principios del DUA. Puede utilizarse como una herramienta de autoevaluación para identificar oportunidades de mejora en la planificación, implementación y evaluación de la enseñanza.

I. Principio de Compromiso

- ☐ Promuevo un clima de respeto y confianza
  Se genera un ambiente seguro donde se valore la diversidad y se fomente la participación sin temor a errores.

- ☐ Abro espacios para el diálogo y la metacognición
  Se disponen de momentos y canales claros para que el estudiantado pueda expresar necesidades, dificultades o solicitar apoyos.

- ☐ Regularmente entrego retroalimentación respecto al contenido y/o desempeño de los estudiantes
  Se plantea la retroalimentación como parte de un proceso continuo del aprendizaje y no como un evento final tras una calificación.

- ☐ Realizo actividades que incentivan el aprendizaje entre pares
  Mediante la estrategia del aprendizaje entre par o colaborativo se posibilita la reducción de brechas de conocimientos entre estudiantes.

- ☐ Vinculo los contenidos con la actualidad
  Se relacionan diversos contenidos de la asignatura a distintos hitos de la actualidad, resguardando la pertinencia disciplinar.

II. Principio de representación

- ☐ Ofrezco múltiples formas de acceso a la información
  Se utilizan materiales accesibles (PDF etiquetados, documentos editables, videos con subtítulos) y presenta los contenidos usando distintos formatos.

- ☐ Entrego los contenidos con anticipación
  Se comparten lecturas, presentaciones y pautas antes de la clase para facilitar la comprensión y la preparación del estudiantado.

- ☐ Explico con claridad objetivos e instrucciones
  Se explicita qué se espera aprender, qué se va a hacer en la clase y cómo se desarrollarán las actividades.

- Estructuro las clases de manera predecible
  Se mantienen secuencias claras (inicio–desarrollo–cierre), con apoyo en esquemas, cronogramas o recordatorios visibles.

- Respeto la planificación del Syllabus y en caso de haber ajustes son anunciados con anticipación
  Se implementan las clases y actividades según la planificación declarada en el Syllabus de Asignatura, y toda modificación es anunciada de forma previa.

III. Principio de Acción y Expresión

- Diversifico las estrategias de enseñanza en mi asignatura
  Se implementan distintas estrategias como exposición oral, actividades prácticas, trabajo colaborativo y recursos digitales para facilitar distintas formas de aprender.

- Ofrezco diversas formas de participación en mis clases
  Se realizan actividades variando en su modalidad (oral, escrita o digital) y formato (individual o grupal).

- Flexibilizo las formas de evaluación
  Se incorporan formas alternativas de evaluación a la tradicional como trabajos, proyectos, presentaciones, evaluaciones fraccionadas, manteniendo su alineamiento con los objetivos del curso.

- Entrego criterios de evaluación y rúbricas de manera anticipada
  Se explican los criterios de evaluación con tiempo suficiente para orientar el trabajo del estudiantado, y se comparte la rúbrica o instrumento de evaluación de forma anticipada.

- Modelo las actividades y tareas para alcanzar los objetivos
  Se dispone de ejemplos de trabajos anteriores o hipotéticos, permitiendo mostrar el paso a paso u objetivo a alcanzar.

8. ORIENTACIONES PARA DIVERSIFICAR LA ENSEÑANZA O APLICAR AJUSTES RAZONABLES POR SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD Y/O NEURODIVERGENCIA

Es importante considerar que las personas pueden encontrarse en más de una situación de discapacidad y/o neurodivergencia, lo que configura experiencias diversas y puede implicar la interacción de distintas barreras en el contexto educativo. Por ello, las respuestas docentes requieren una mirada flexible e integral, que permita identificar cómo estas características interactúan con el entorno y qué ajustes o estrategias pueden favorecer la participación y el aprendizaje.

A continuación, se presentan orientaciones organizadas según discapacidad y neurodivergencia. Su propósito es relacionar algunas de las barreras que habitualmente enfrenta el estudiantado en estas situaciones con estrategias que contribuyan a una experiencia académica más accesible, inclusiva y equitativa.

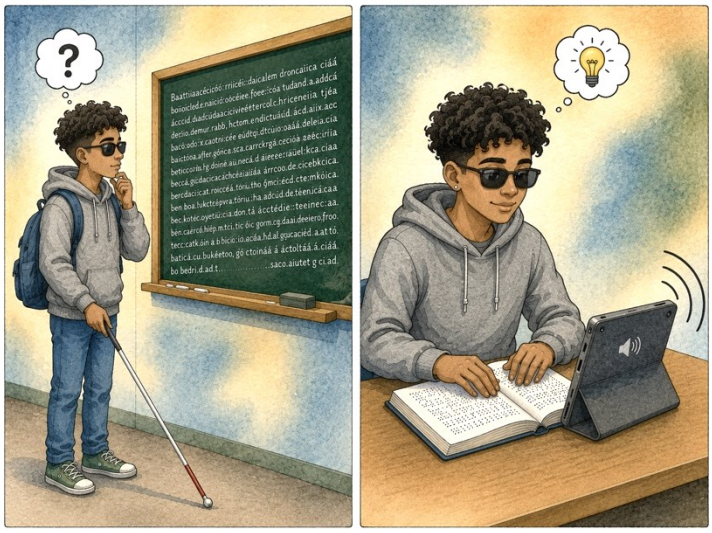
Para facilitar su uso, cada estrategia se encuentra identificada según corresponda a una medida universal, un ajuste razonable o una acción que requiere coordinación institucional. Estas orientaciones tienen un carácter referencial y buscan apoyar la toma de decisiones pedagógicas. No todas las medidas serán pertinentes para todas las personas, ya que las barreras y formas de participación pueden variar entre estudiantes aun cuando compartan la misma situación de discapacidad o neurodivergencia.

La siguiente iconografía permite identificar rápidamente el tipo de apoyo asociado a cada estrategia:

- Estrategia universal (★): acciones centradas en el Diseño Universal de Aprendizaje dirigidas a todo el estudiantado.
- Ajuste específico (◆): modificaciones particulares de acceso o ajustes razonables que se aplican cuando las medidas universales no son suficientes.
- Requiere coordinación ( ): medidas técnicas que requieren articulación entre unidades académicas como la Dirección de Carrera y/o Programa de inclusión

8.1. Discapacidad visual

Este grupo incluye a personas ciegas y a personas con baja visión. En el caso de la ceguera, los niveles de visión pueden variar: algunas personas perciben luces o sombras, mientras que otras no cuentan con visión funcional. Las personas con baja visión, en cambio, conservan un resto visual que puede ser aprovechado mediante apoyos y ajustes para favorecer su autonomía. En ambos casos, el acceso a la información y la interacción con el entorno se facilita mediante distintas estrategias de accesibilidad, apoyos tecnológicos y ajustes del entorno, como lectores de pantalla, ampliadores de texto y líneas braille, entre otros, los cuales pueden combinarse de manera diversa según las necesidades y preferencias de cada persona.



Principales barreras que enfrentan:

- Medios de enseñanza basados en información visual: cuando los contenidos se presentan principalmente mediante recursos visuales sin descripción o adaptación, se dificulta el acceso autónomo a la información y la participación en las actividades académicas.

- Accesibilidad de materiales y plataformas: cuando lecturas, guías, documentos o recursos digitales no son compatibles con tecnologías de apoyo o no se encuentran en formatos accesibles.

- Tiempos de lectura y escritura: el uso de braille, ampliación de texto, lectores de pantalla u otras tecnologías de apoyo puede requerir más tiempo para acceder, procesar y responder a la información.

Universidad Finis Terrae

Estrategias para diversificar las clases y evaluaciones

Barrera	Estrategias para la clase	Estrategias para evaluaciones
Medios de enseñanza basados en la percepción visual	★ Describa y explique recursos gráficos utilizados en clases (presentaciones, gráficos, tablas, etc.). ★ Verbalice anotaciones en la pizarra. ★ Utilice letra clara y visible en la pizarra. ★ Utilice elementos visuales con adecuado contraste y legibilidad. ★ Favorezca apoyos concretos y actividades participativas para apoyar la comprensión.	◆ Otorgue entre un 25% y 50% de tiempo adicional cuando se encuentre justificado por las necesidades de apoyo identificadas. ◆ Verbalice la información relevante para la organización del tiempo durante la evaluación. ◆ Permita el uso de notebook o Tablet. ◆ Utilice letra arial tamaño 24 e imágenes ampliadas y/o con texto descriptivo.
Accesibilidad de materiales y plataformas	★ Disponga material de la clase en formato digital accesible antes o después de que esta se realice. ★ Permita el uso de notebook, Tablet o audífonos para favorecer la toma de apuntes autónoma. ◆ Permita la grabación de audio de las clases cuando sea necesario. ⚑ Solicite impresión de material en relieve o braille cuando corresponda.	⚑ Solicite evaluación impresa en Braille y láminas en relieve. ◆ Diversifique la situación de evaluación: oral grabada, presentación audiovisual, proyecto aplicado. ◆ Considere pausas breves en evaluaciones prolongadas.

Barrera	Estrategias para la clase	Estrategias para evaluaciones
Tiempos de lectura y escritura	★ Considere pausas y ritmos de exposición moderada durante la clase. ★ Entregue los materiales de clase previamente para favorecer su revisión anticipada mediante ayudas técnicas. ◆ Permita el uso de lectores de pantalla y otras tecnologías de apoyo.	

8.2. Discapacidad auditiva

Este grupo incluye a personas Sordas y a personas con hipoacusia. Las formas de comunicación y las necesidades de apoyo pueden variar significativamente entre una persona y otra. Algunas personas utilizan la Lengua de Señas Chilena (LSCh) como principal medio de comunicación y se reconocen como parte de una comunidad cultural y lingüística propia; otras privilegian el lenguaje oral, la lectura labiofacial, el uso de ayudas técnicas o combinan distintas estrategias. En ambos casos, el acceso a la información y la participación en el aula dependen en gran medida de apoyos visuales y de recursos que faciliten la comunicación.



Principales barreras que enfrentan:

- Acceso a la información y la comunicación: cuando las explicaciones, instrucciones o interacciones se desarrollan principalmente de forma oral, sin apoyos visuales o recursos que faciliten el acceso a la información.

- Diferencias lingüísticas y culturales: las personas Sordas usuarias de LSCh pueden enfrentar barreras derivadas de las diferencias entre esta lengua y el español, así como de la predominancia de formas de comunicación propias de la cultura oyente en los espacios educativos.

- Comprensión lectora y expresión escrita: para las personas Sordas usuarias de Lengua de Señas Chilena (LSCh), el español escrito es su segunda lengua, lo que puede generar desafíos en la comprensión de textos y la expresión escrita. Asimismo, algunas personas con hipoacusia pueden presentar dificultades para comprender terminología especializada o textos de alta complejidad lingüística.

Universidad Finis Terrae

Estrategias para diversificar las clases y evaluaciones

Barrera	Estrategias para la clase	Estrategias para evaluaciones
Acceso a la información y la comunicación	★ Ofrezca apoyos visuales durante explicaciones e instrucciones. ★ Entregue información relevante también por escrito. ★ Utilice presentaciones visuales estructuradas y organizadores gráficos. ★ Modele el trabajo, mostrando cómo se realiza una tarea antes de pedirla. ★ Disponga los materiales de la clase antes o después de que esta se realice. ★ Cuide los turnos de conversación y repita preguntas o comentarios relevantes realizados en clase. ◆ Hable de frente y evite cubrirse la boca al comunicarse. ◆ Facilite una ubicación adecuada para intérprete de Lengua de Señas. ◆ Organice los asientos en círculo o "U" para facilitar el acceso a la lectura labiofacial.	◆ Otorgue entre un 25% y 50% de tiempo adicional cuando se encuentre justificado por las necesidades de apoyo identificadas. . ◆ Facilite las instrucciones y preguntas por escrito en evaluaciones orales. ◆ Adecúe el lenguaje de las preguntas para facilitar la comprensión, resguardando siempre el nivel de exigencia. ◆ Permita rendir las evaluaciones orales mediadas por Intérprete de LSCH. ◆ Considere formatos alternativos de respuesta, como videos en LSCh, cuando el resultado de aprendizaje lo permita. ◆ Considere tiempos de descanso en evaluaciones prolongadas (superior a 90min). ◆ Priorice una retroalimentación formativa respecto a aspectos gramaticales.
Diferencias lingüísticas y culturales entre la comunidad sorda y la cultura oyente	◆ Diríjase a él o la estudiante y no exclusivamente a Intérprete de LSCH.	◆ Diríjase a él o la estudiante y no exclusivamente a Intérprete de LSCH.
Comprensión lectora y expresión escrita	★ Explique términos técnicos utilizados en clases. ★ Incorpore glosarios, mapas conceptuales, diagramas u otros, para facilitar la comprensión de los contenidos.	★ Incorpore glosarios, mapas conceptuales, diagramas u otros, para facilitar la comprensión de los contenidos.

8.3. Discapacidad física

Este grupo incluye a personas que enfrentan barreras asociadas al acceso al espacio físico y los recursos; la expresión oral y comunicación; y la expresión escrita y la ejecución de tareas. También considera a personas con condiciones de salud que pueden generar fatiga, dolor, dificultades en la tolerancia a determinados entornos físicos o necesidad de pausas y tiempos de recuperación durante las actividades académicas. Es importante considerar que la discapacidad física no siempre es visible y que las necesidades de apoyo pueden variar según las características de cada persona, las exigencias del contexto académico y las fluctuaciones asociadas a su condición.



Principales barreras que enfrentan:

- Acceso al espacio físico y recursos: cuando la infraestructura, el mobiliario o la organización de las actividades académicas dificultan el desplazamiento, la permanencia o la participación autónoma del estudiantado.

- Expresión oral y comunicación: cuando las actividades de participación o evaluación dependen exclusivamente de la comunicación oral y no se contemplan alternativas para expresar ideas, responder preguntas o presentar aprendizajes.

- Expresión escrita y ejecución de tareas: cuando las actividades requieren escritura manual prolongada, manipulación de materiales o ejecución de acciones que pueden verse limitadas por las características motoras de la persona.

Universidad Finis Terrae

Estrategias para diversificar las clases y evaluaciones

Barrera	Estrategias para la clase	Estrategias para evaluaciones
Acceso al espacio físico y recursos	★ Considere posibles dificultades de traslado o acceso a sala, especialmente en cambios de edificio. ★ Procure que la organización del espacio y mobiliario facilite el desplazamiento y la participación.	◆ Otorgue entre un 25% y 50% de tiempo adicional cuando se encuentre justificado por las necesidades de apoyo identificadas. ◆ Considere posibles dificultades de traslado o acceso a sala. ◆ Ofrezca tiempos de descanso en evaluaciones prolongadas (superior a 90min). ◆ Permita el uso de notebook o Tablet en reemplazo de la escritura manual. ◆ Autorice el uso de apoyos tecnológicos para favorecer la comunicación oral. ◆ Considere entregas parciales monitoreadas en actividades extensas. ◆ Permita la entrega digital en reemplazo de escritura manual.
Expresión oral y comunicación	◆ Otorgue la oportunidad de expresarse nuevamente, ya sea de manera independiente o apoyado por tecnología cuando sea necesario. ★ Ofrezca tiempos adecuados para intervenciones y presentaciones orales.	
Expresión escrita y ejecución de tareas	★ Disponga los materiales de la clase antes o después de que esta se realice. ★ Permita el uso de tecnologías de apoyo para el registro de apuntes o acceso a materiales. ◆ Considere el uso de tecnologías específicas o el apoyo de asistente para el registro de apuntes durante la clase. ◆ Permita grabar la clase o el acceso a apuntes centrales cuando sea pertinente.	

8.4. Autismo

Este grupo incluye a personas que presentan formas diversas de comunicación, interacción social, procesamiento de la información y relación con el entorno. También pueden manifestar intereses específicos, necesidad de rutinas o formas particulares de responder a los cambios y a los estímulos sensoriales. El espectro es amplio y heterogéneo, por lo que las necesidades de apoyo y las formas de participación pueden variar significativamente entre una persona y otra. Cuando se generan barreras importantes para la participación social, educativa o laboral, el autismo puede implicar una discapacidad.



Principales barreras que enfrentan:

- Comunicación e interacción social: cuando las expectativas sociales, las instrucciones implícitas o determinadas formas de participación requieren interpretar claves sociales o contextuales que no siempre son explicitadas en el entorno educativo.

- Estructura y organización del contexto de aprendizaje: cuando las actividades, evaluaciones o dinámicas académicas presentan altos niveles de incertidumbre, cambios imprevistos o escasa claridad respecto de las expectativas, procedimientos o criterios de evaluación.

- Regulación sensorial y emocional: cuando las demandas sociales, cognitivas o sensoriales del entorno resultan excesivas, generando sobrecarga, fatiga o dificultades para mantener la participación en las actividades académicas.

Universidad Finis Terrae

Estrategias para diversificar las clases y evaluaciones

Barrera	Estrategias para la clase	Estrategias para evaluaciones
Comunicativa e interacción social	★Entregue instrucciones claras y concretas sobre fechas, formatos, estructura, resultados esperados, entre otros. ★Simplifique las instrucciones, organizándolas en un paso a paso claro y operativo. ★Entregue instrucciones por más de un medio (oral, escrito). ★Modele el trabajo, mostrando cómo se realiza una tarea antes de solicitarla. ★Apoye en la conformación de grupos de trabajo. ◆Considere el trabajo individual en actividades grupales, siempre y cuando el objetivo de la actividad lo permita.	◆Otorgue un 25% de tiempo adicional cuando se encuentre justificado por las necesidades de apoyo identificadas. ◆Ofrezca espacios de aclaración de dudas antes de iniciar la evaluación. ◆Considere flexibilidad en la forma de participar en evaluaciones orales (por ejemplo, respuestas escritas o mediadas). ◆Facilite exposiciones orales graduales, ajustando progresivamente el nivel de exposición en público. ◆Procure contextos de evaluación con menos sobrecarga sensorial. ◆Permita el uso de herramientas de autorregulación, como por ejemplo, canceladores de ruido o fidget toys. ◆Considere pausas breves durante evaluaciones extensas. ◆ Considere entregas parciales monitoreadas en actividades extensas. ★ En caso de sobrecarga emocional; active protocolo de Enfermería.
Estructura y organización del contexto de aprendizaje	★Señale la estructura de la clase y los conceptos principales a tratar. ★Disponga los materiales de la clase antes o después de que esta se realice. ★ Utilice presentaciones visuales estructuradas, organizando las diapositivas de forma clara y ordenada. ★Entregue de manera oral y escrita toda información relevante. ★Incorpore glosarios, mapas conceptuales, diagramas u otros, para facilitar la comprensión.	

Barrera	Estrategias para la clase	Estrategias para evaluaciones
Regulación sensorial y emocional	◆ Facilite espacios de pausas o permita salir de la sala de clases en situaciones de desregulación sensorial o emocional. Active el protocolo interno de ser necesario. ◆ Permita el uso de herramientas de autorregulación sensorial y emocional (canceladores de ruido, fidget toys, entre otros). ★ Procure un ambiente con baja sobrecarga sensorial; ruidos extremos, música fuerte, luces brillantes, olores fuertes, temperaturas extremas. ★ Anticipe cambios relevantes en calendarización, actividades o evaluaciones mediante canales formales.	

8.5. Déficit atencional

Este grupo incluye a personas con diferencias en la atención, la organización, la autorregulación y la gestión de la impulsividad. Estas formas de funcionamiento pueden implicar desafíos para mantener la concentración durante períodos prolongados, planificar y organizar tareas, gestionar el tiempo, priorizar actividades o regular el nivel de actividad. En el contexto universitario, las altas demandas de autonomía, la carga académica y la necesidad de gestionar múltiples actividades simultáneamente pueden representar desafíos adicionales para algunas personas, por lo que pueden requerirse estrategias o apoyos que favorezcan su participación y aprendizaje.



Principales barreras que enfrentan:

- Organización y gestión académica: cuando las actividades requieren altos niveles de planificación, organización, priorización de tareas o administración del tiempo sin apoyos o estructuras claras.

- Características del contexto de aprendizaje: cuando predominan las clases extensas, metodologías principalmente expositivas, múltiples estímulos distractores o elevadas demandas de atención sostenida.

- Seguimiento de instrucciones y tareas: cuando las expectativas, plazos, criterios de evaluación o pasos para realizar una actividad no se comunican de manera clara, estructurada o accesible para su consulta posterior.

Estrategias para diversificar las clases y evaluaciones

Barrera	Estrategias para la clase	Estrategias para evaluaciones
Organización y gestión académica	★Entregue el programa de asignatura, calendario de evaluaciones y otros recursos que favorezcan la organización académica. ★Entregue instrucciones claras y concretas sobre fechas, formatos y resultados esperados, complementándolos por escrito. ★Realice una clase estructurada y explique los conceptos principales a trabajar. ★Divida tareas extensas en etapas o entregas intermedias.	◆Otorgue un 25% de tiempo adicional cuando se encuentre justificado por las necesidades de apoyo identificadas. ◆Divida evaluaciones extensas en secciones o en hitos intermedios, con instrucciones claras. ◆Permita pausas breves en evaluaciones extensas (superior a 90 minutos). ◆Permita el uso de herramientas de autorregulación, como, por ejemplo, canceladores de ruido o fidget toys. ★En caso de sobrecarga emocional; ansiedad, crisis de pánico, mutismo, etc; Active protocolo de Enfermería, para resguardar la autorregulación del estudiante.
Características del contexto de aprendizaje	★Incorpore metodologías que alternen exposición y actividades breves y estructuradas (resolución de casos, trabajo en pequeños grupos, ejercicios prácticos, preguntas guiadas, entre otras). ★Ofrezca distintas formas de participación: intervenciones orales, aportes escritos, plataformas digitales o trabajos colaborativos.	
Seguimiento de instrucciones y tareas	★Entregue orientaciones explícitas sobre prioridades académicas y organización de trabajo. ★Disponga los materiales de la clase antes o después de que esta se realice. ◆Permita el uso de herramientas para la autorregulación sensorial y emocional.	

9. CASOS PRÁCTICOS

Caso 1: “No entendí bien la consigna”

La profesora Carolina imparte una asignatura de primer año con cerca de 50 estudiantes. Aunque lleva varios años haciendo clases, cada inicio de semestre le recuerda que el paso desde la enseñanza media a la universidad implica importantes desafíos para quienes recién comienzan su trayectoria académica. Por eso procura que sus clases sean dinámicas, cercanas y participativas.

Durante la quinta semana del semestre presenta la primera evaluación importante del curso: un informe de análisis que busca que el estudiantado aplique los conceptos revisados en clases. Al finalizar la sesión dedica casi quince minutos a explicar la actividad. Describe el objetivo, comenta la estructura esperada del informe, entrega algunas recomendaciones y responde un par de preguntas. Como el tiempo ya está terminando, proyecta una diapositiva con el título del trabajo y la fecha de entrega, indicando que cualquier duda puede ser consultada posteriormente por correo.

En los días siguientes comienza a recibir varios mensajes.

"Profesora, ¿el trabajo era individual o grupal?"

"No entendí si el análisis debía hacerse sobre el caso visto en clases o podíamos elegir otro."

"¿La reflexión final era obligatoria?"

Carolina responde cada correo pensando que probablemente algunos estudiantes no estuvieron atentos durante la explicación.

Sin embargo, cuando corrige los trabajos descubre que una parte importante del curso interpretó de manera distinta las instrucciones. Algunos omitieron secciones completas, otros organizaron el informe con una estructura diferente y varios centraron su análisis en aspectos que no correspondían a los resultados de aprendizaje que pretendía evaluar.

Durante la clase siguiente decide conversar con el curso sobre lo ocurrido.

—*"¿Qué creen que pasó?"* —pregunta.

Después de unos segundos de silencio, una estudiante responde:

—"Cuando llegué a mi casa ya no recordaba bien todos los detalles y en Canvas solo estaba la fecha de entrega."

Otro estudiante agrega:

—"Yo pensé que había entendido, pero cuando empecé el trabajo me di cuenta de que tenía varias dudas."

Una compañera comenta:

—"Me dio vergüenza preguntar porque parecía que todos habían entendido."

Al finalizar la conversación, Carolina comienza a preguntarse si el problema radica únicamente en la atención de los estudiantes o si también existen aspectos de la forma en que comunicó la actividad que podrían favorecer una mejor comprensión para todo el curso. Piensa en el tiempo que invirtió respondiendo correos, en las dificultades que surgieron durante la evaluación y en cuántas de ellas podrían haberse evitado mediante pequeños cambios en su práctica docente.

Universidad Finis Terrae

Desafío para el docente: ¿Qué ajustes podrías implementar en tu práctica de aula para mejorar la comprensión de instrucciones, sin modificar la exigencia de la evaluación?

Caso 2: “Sé la materia, pero no logro demostrarlo”

El profesor Andrés dicta una asignatura de segundo año caracterizada por evaluaciones escritas que integran análisis de casos, preguntas de desarrollo y resolución de problemas. Siempre ha considerado que este formato permite valorar de mejor manera el razonamiento de sus estudiantes.

Desde las primeras semanas nota que Tomás participa activamente en clases. Durante las discusiones aporta ideas pertinentes, resuelve correctamente los ejercicios y suele relacionar los contenidos con experiencias de su práctica profesional. Sin embargo, después de la primera evaluación escrita obtiene una calificación considerablemente inferior a la esperada.

Al revisar la prueba observa respuestas incompletas y varias preguntas sin contestar.

Cuando entrega las evaluaciones, Tomás solicita conversar.

—*"Profesor, estudié bastante, pero cuando empiezo la prueba siento que pierdo el orden. Paso mucho tiempo pensando cómo responder y al final no alcanzo a terminar. Me pasa hace tiempo."*

Andrés recuerda que durante las actividades prácticas el estudiante demuestra comprender los contenidos y participar con seguridad. La diferencia entre su desempeño en clases y sus resultados en las evaluaciones comienza a llamarle la atención.

En las semanas siguientes la situación se repite. Tomás continúa participando activamente, pero vuelve a presentar dificultades para finalizar una prueba extensa. El profesor comienza a preguntarse si el formato de evaluación está generando una barrera para que el estudiante pueda demostrar realmente lo que sabe o si existen apoyos que podrían favorecer condiciones más equitativas.

También le surge otra duda. ¿Hasta dónde puede flexibilizar una evaluación desde su rol docente? ¿En qué momento corresponde solicitar orientación a otras unidades de la Universidad? No quiere disminuir la exigencia del curso, pero tampoco quiere que un estudiante vea limitado su desempeño por razones distintas a los aprendizajes que busca evaluar.

Universidad Finis Terrae

Desafío para el docente:
¿Qué acciones podrías implementar desde tu rol y cuáles requerirían coordinación con otras unidades para favorecer condiciones más equitativas de evaluación?

Caso 3: “El entorno me sobrepasa”

La profesora Verónica está a cargo de una asignatura de cuarto año cuyo principal objetivo es desarrollar habilidades profesionales mediante simulaciones y actividades grupales. Gran parte de las clases se organiza en equipos de trabajo, con presentaciones orales y discusión permanente entre los estudiantes.

Desde el inicio del semestre observa que Camila participa activamente cuando las actividades son individuales o cuando puede preparar previamente sus intervenciones. Sin embargo, en dinámicas grupales más espontáneas suele mantenerse en silencio, evita intervenir y, en ocasiones, solicita salir unos minutos de la sala antes de reincorporarse.

La profesora interpreta inicialmente estas situaciones como timidez o nerviosismo, hasta que durante una evaluación práctica ocurre algo distinto.

La actividad consiste en resolver un caso clínico en equipos mientras cada grupo expone sus decisiones frente al resto del curso. Después de algunos minutos, Camila manifiesta sentirse sobrepasada por el ambiente y abandona temporalmente la sala. Cuando regresa, intenta continuar, pero le resulta muy difícil retomar la actividad y finalmente no logra completar la evaluación.

Al finalizar la clase, la estudiante conversa con la profesora.

—*"No fue por falta de estudio. Cuando hay mucho ruido o muchas personas hablando al mismo tiempo me cuesta concentrarme y llega un momento en que necesito salir para regularme."*

Verónica quiere apoyarla, pero también se pregunta cómo hacerlo sin alterar los resultados de aprendizaje de la asignatura ni generar condiciones que puedan ser percibidas como injustas por el resto del curso.

Mientras revisa la planificación del semestre, comienza a pensar que quizás algunas decisiones dependen de ella como docente, pero otras podrían requerir orientación institucional. No tiene claridad sobre cuáles son los límites de su rol, ni sobre los procedimientos existentes para solicitar apoyo.

Universidad Finis Terrae

Desafío para el docente: ¿Qué acciones podrías implementar directamente y cuáles deberían ser evaluadas o validadas a nivel institucional para resguardar la equidad y el cumplimiento del perfil de egreso?

Resolución de casos prácticos

1. Caso 1 “No entendí bien la consigna”

Toma de decisión por: Ajustes inmediatos en el aula
Involucra: Acción directa del docente mediante metodología y materiales
Orientaciones esperadas:

- Ajustes en la forma de entregar instrucciones
- Uso de múltiples formatos (oral + escrito)
- Clarificación de criterios de evaluación
- Generación de instancias de verificación de comprensión
- Espacios de retroalimentación con los estudiantes.

2. Caso 2: “Sé la materia, pero no logro demostrarlo”

Toma de decisión por: Coordinación con apoyos institucionales
Involucra: Acción docente y articulación con las unidades de acompañamiento
Orientaciones esperadas:

- Ajustes en evaluaciones (fraccionamiento, tiempo, pausas)
- Identificación de necesidad de derivación o acompañamiento
- Articulación con programas de apoyo (psicopedagógico, inclusión, etc.).

3. Caso 3: “El entorno me sobrepasa”

Toma de decisión por: Revisión institucional
Involucra: Acción del programa de Inclusión y articulación con Escuela
Orientaciones esperadas:

- Identificación de límites del rol docente
- Necesidad de coordinación con unidad de inclusión
- Posible revisión de condiciones evaluativas formales
- Consulta sobre ajustes que podrían impactar resultados de aprendizaje o exigencias del curso.

Preguntas de autorreflexión

La construcción de una docencia inclusiva requiere procesos permanentes de revisión y mejora de las propias prácticas pedagógicas. Estas preguntas de autorreflexión buscan orientar una mirada crítica sobre la forma en que diseñamos nuestras clases, comunicamos, evaluamos y generamos oportunidades de participación para todo el estudiantado.

1. ¿Existen estudiantes que podrían estar encontrando barreras para participar o aprender en mi asignatura sin que yo lo advierta?
2. ¿Qué aspectos de mi forma de enseñar, comunicar instrucciones o evaluar podrían dificultar el acceso, la participación o la demostración de aprendizajes de algunos estudiantes?
3. ¿Ofrezco distintas formas de acceder a los contenidos, participar en clases y demostrar los aprendizajes?
4. ¿Las instrucciones, criterios de evaluación y expectativas de la asignatura son suficientemente claras y accesibles para todo el estudiantado?
5. ¿Qué oportunidades tienen mis estudiantes para plantear dudas, solicitar apoyos o comunicar dificultades durante el semestre?
6. Cuando identifico una barrera, ¿tiendo a atribuirla exclusivamente a las características del estudiante o también analizo cómo el contexto de enseñanza podría estar contribuyendo a ella?
7. ¿Qué estrategias de diversificación de la enseñanza ya implemento y cuáles podría incorporar progresivamente en mi práctica docente?
8. ¿Cómo podría hacer que mi asignatura sea más accesible sin modificar los resultados de aprendizaje ni la exigencia académica?

10. MODELO INSTITUCIONAL PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y NEURODIVERGENCIA

A lo largo de esta guía se han presentado principios, enfoques y estrategias para promover una docencia inclusiva. No obstante, su implementación trasciende las prácticas desarrolladas en el aula y requiere de un marco institucional que las sostenga, articule y fortalezca.

En la Universidad Finis Terrae, este compromiso se expresa a través de un ecosistema de inclusión integrado por distintas unidades, procesos y recursos que, de manera colaborativa, favorecen la participación, el aprendizaje y la trayectoria académica del estudiantado. En las siguientes secciones se presentan los principales componentes de este ecosistema, junto con los apoyos institucionales y el rol de los distintos actores involucrados en la promoción de una educación más inclusiva.



10.1. Programa de Inclusión

El Programa de Inclusión es la unidad encargada de acompañar y coordinar los procesos de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad y/o neurodivergencia. Su labor busca promover entornos académicos más accesibles e inclusivos, mediante un trabajo colaborativo con las Escuelas, equipos docentes y distintas unidades de la Universidad.

Para ello, gestiona ajustes razonables, orienta a estudiantes y unidades académicas sobre su implementación, facilita recursos de apoyo y promueve acciones de formación y sensibilización para la comunidad universitaria. .

A través de estas acciones, contribuye al desarrollo de capacidades institucionales necesarias para favorecer la participación, el aprendizaje y la trayectoria formativa del estudiantado que acompaña en la vida universitaria.

La participación en el Programa es voluntaria y confidencial, resguardando la privacidad y la autonomía progresiva de cada estudiante.



Recursos y acciones del Programa de Inclusión

1. Ajustes razonables
   Evaluación, definición y seguimiento de ajustes razonables para reducir barreras para el aprendizaje y la participación, resguardando siempre los resultados de aprendizaje de las asignaturas.

2. Préstamo de recursos de apoyo
   Préstamo de recursos que favorecen la participación y el aprendizaje, como audífonos canceladores de ruido, fidget toys, bastones y otros apoyos según las necesidades del estudiante.

3. Orientación profesional
   Espacio de acompañamiento para resolver dudas, identificar necesidades de apoyo y orientar al estudiantado respecto de los recursos y procedimientos disponibles en la Universidad.

4. Formación y sensibilización
   Desarrollo de talleres y espacios formativos dirigidos a docentes, Escuelas y comunidad universitaria para fortalecer prácticas inclusivas y promover una cultura de respeto por la diversidad. Asimismo, se realiza acompañamiento focalizado a equipos docentes para orientar la implementación de ajustes razonables y otras medidas que favorezcan la participación y el aprendizaje.

¿Cómo accede un estudiante al Programa?

El ingreso al Programa de Inclusión es voluntario y contempla una entrevista inicial y la presentación de antecedentes que permitan identificar las necesidades de apoyo del estudiante.

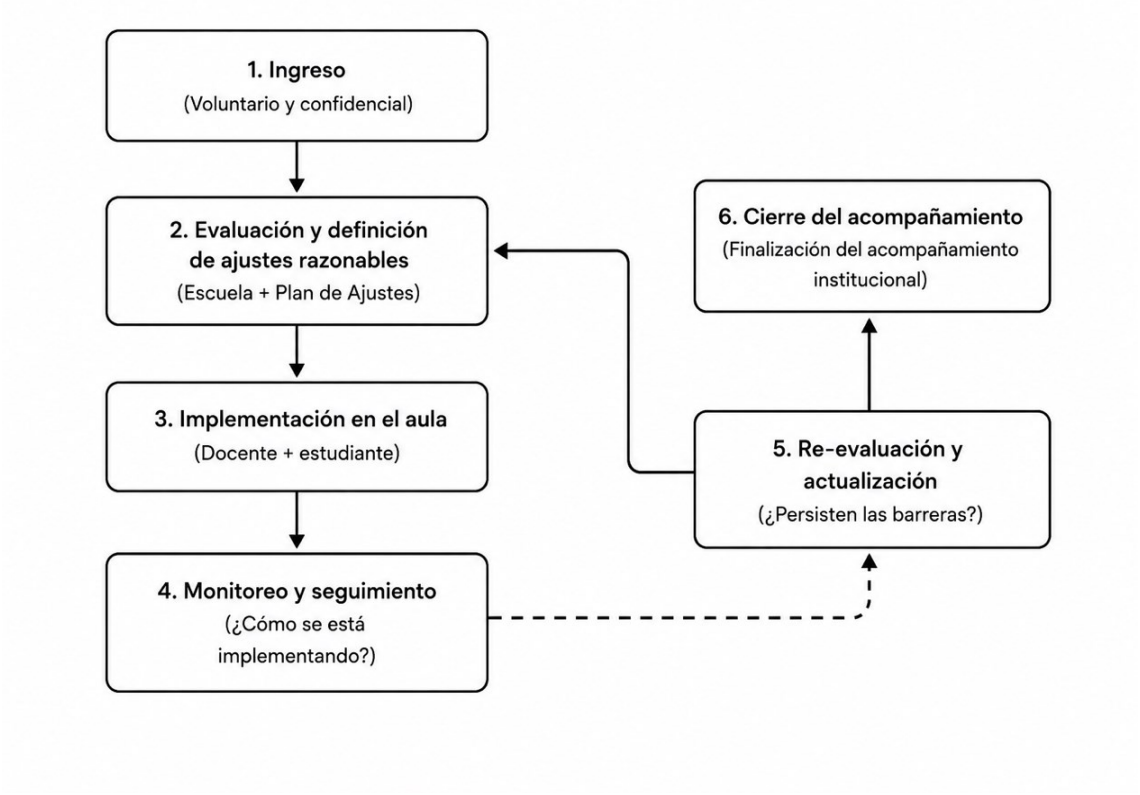
Para acceder al Programa se requiere:

- Ser estudiante regular de la Universidad.
- Participar en una entrevista inicial con el Programa de Inclusión.
- Presentar documentación que acredite la situación de discapacidad y/o neurodivergencia (certificado médico, credencial de discapacidad u otros antecedentes pertinentes).

10.2. Proceso institucional para la implementación de ajustes razonables

La implementación de ajustes razonables forma parte del modelo institucional de inclusión de la Universidad Finis Terrae y constituye un proceso colaborativo que articula el trabajo del Programa de Inclusión, las Escuelas y el cuerpo docente en favor de una experiencia universitaria más equitativa del estudiantado. Su propósito es identificar, definir, implementar y dar seguimiento a las medidas necesarias para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, resguardando el logro de los resultados de aprendizaje.

El siguiente flujograma presenta las principales etapas de este proceso:



1. Ingreso (voluntario y confidencial)
   El proceso puede iniciarse a solicitud del estudiante o mediante la derivación de la Escuela. En esta etapa, el Programa de Inclusión recoge antecedentes, conoce las necesidades de apoyo e identifica posibles barreras para la participación y el aprendizaje.

2. Evaluación y definición de ajustes razonables
   El Programa de Inclusión, en conjunto con la Escuela, analiza las necesidades identificadas y define los ajustes razonables pertinentes. Estos acuerdos quedan establecidos en un Plan de Ajustes que es comunicado al estudiante y a los equipos docentes involucrados.

3. Implementación en el aula
   Los equipos docentes implementan los ajustes acordados en sus actividades de enseñanza y evaluación, contando con la orientación del Programa de Inclusión cuando sea necesario.

4. Monitoreo y seguimiento
   Durante el semestre se revisa la implementación de los ajustes, identificando avances, dificultades u oportunidades de mejora para favorecer su adecuado funcionamiento.

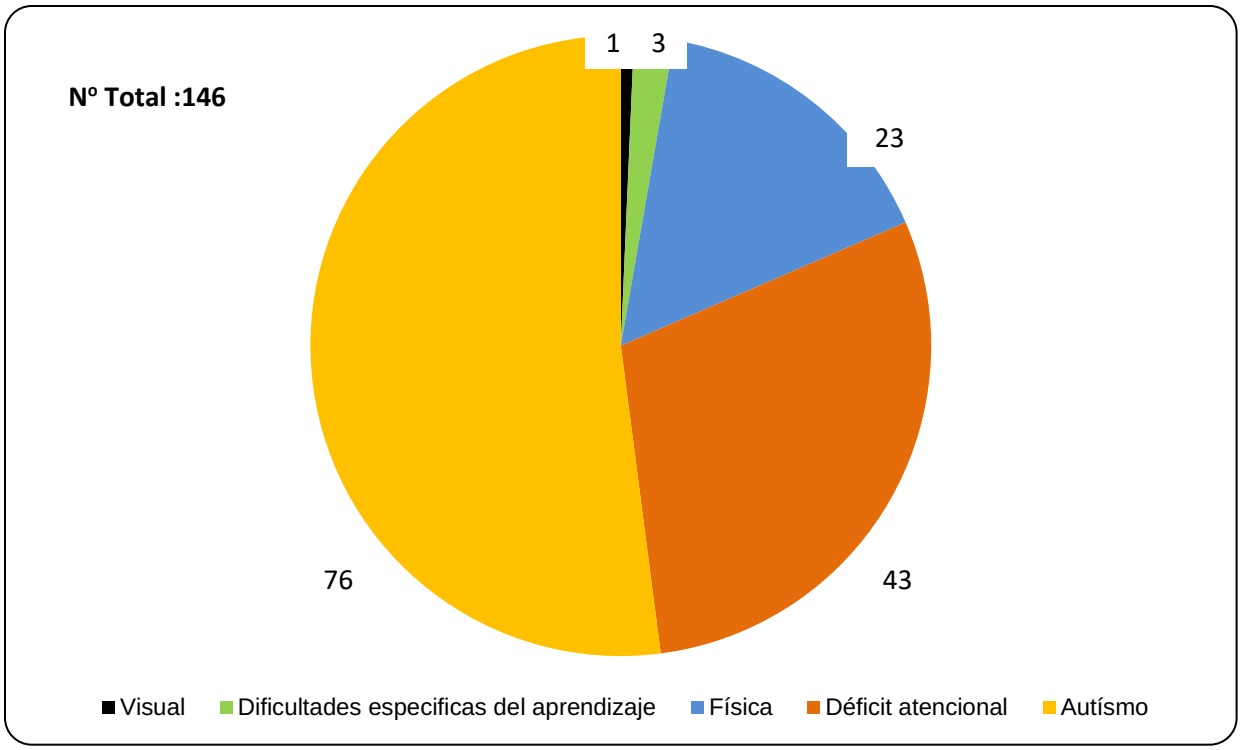
5. Re-evaluación y actualización
   Los apoyos pueden revisarse y ajustarse cuando sea necesario, considerando la experiencia del estudiante, las características de las asignaturas y el desarrollo progresivo de su autonomía.

6. Cierre del acompañamiento
   El acompañamiento institucional finaliza cuando los apoyos dejan de ser necesarios, se consolidan nuevas estrategias de participación o concluye la trayectoria académica del estudiante.

10.3. Nuestra realidad en cifras

A continuación, se detalla la distribución de estudiantes acompañados, categorizados según su situación de discapacidad o neurodivergencia, así como su presencia en las distintas facultades y líneas curriculares de nuestra institución.

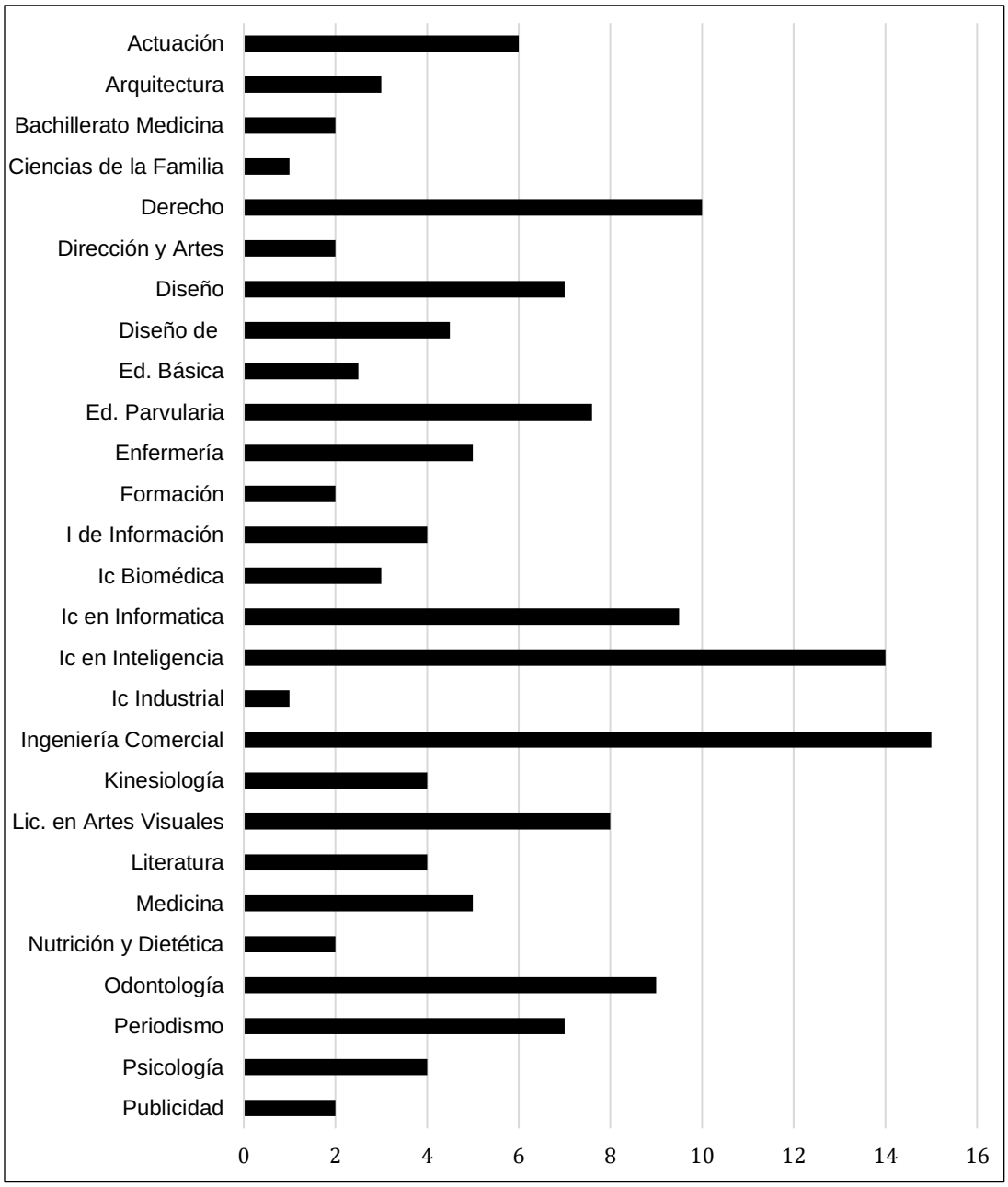
Distribución por tipo de discapacidad y neurodivergencia



Fuente: Programa de Inclusión. Datos actualizados al 30 de mayo de 2026

De un total de 146 estudiantes registrados en el Programa de Inclusión, el 52,1% corresponde a estudiantes autistas (76 estudiantes), constituyendo el grupo más numeroso. En segundo lugar se encuentran los estudiantes con déficit atencional (29,5%; 43 estudiantes), seguidos por aquellos con discapacidad física (15,8%; 23 estudiantes). Las dificultades específicas del aprendizaje representan el 2,1% de los casos (3 estudiantes), mientras que la discapacidad visual corresponde al 0,7% (1 estudiante). La distribución observada refleja una alta prevalencia de estudiantes neurodivergentes dentro de la población acompañada por el Programa de Inclusión.

Distribución por programas de estudio

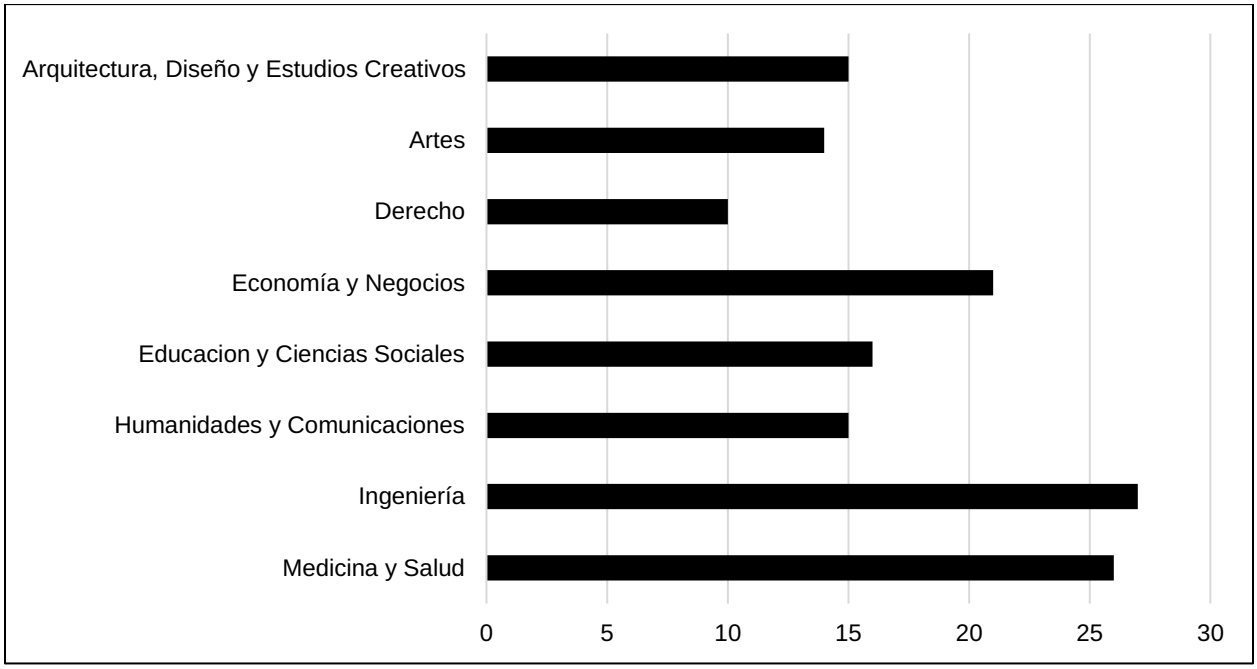


Fuente: Programa de Inclusión. Datos actualizados al 30 de mayo de 2026

El gráfico muestra la distribución de estudiantes acompañados por el Programa de Inclusión según programa de estudios. Las mayores concentraciones se observan en Ingeniería Comercial (15 estudiantes) e Ingeniería Civil en Inteligencia Artificial y Realidad Virtual (14), seguidas por Derecho (10) e Ingeniería Civil en Informática y Telecomunicaciones y Odontología (9 estudiantes cada una). Asimismo, se registra

presencia de estudiantes en 28 carreras diferentes, abarcando áreas como ingeniería, salud, ciencias sociales, educación, artes y humanidades. Esta distribución evidencia el carácter transversal de la inclusión en la universidad y la necesidad de implementar apoyos que respondan a la diversidad de trayectorias académicas presentes en la comunidad estudiantil.

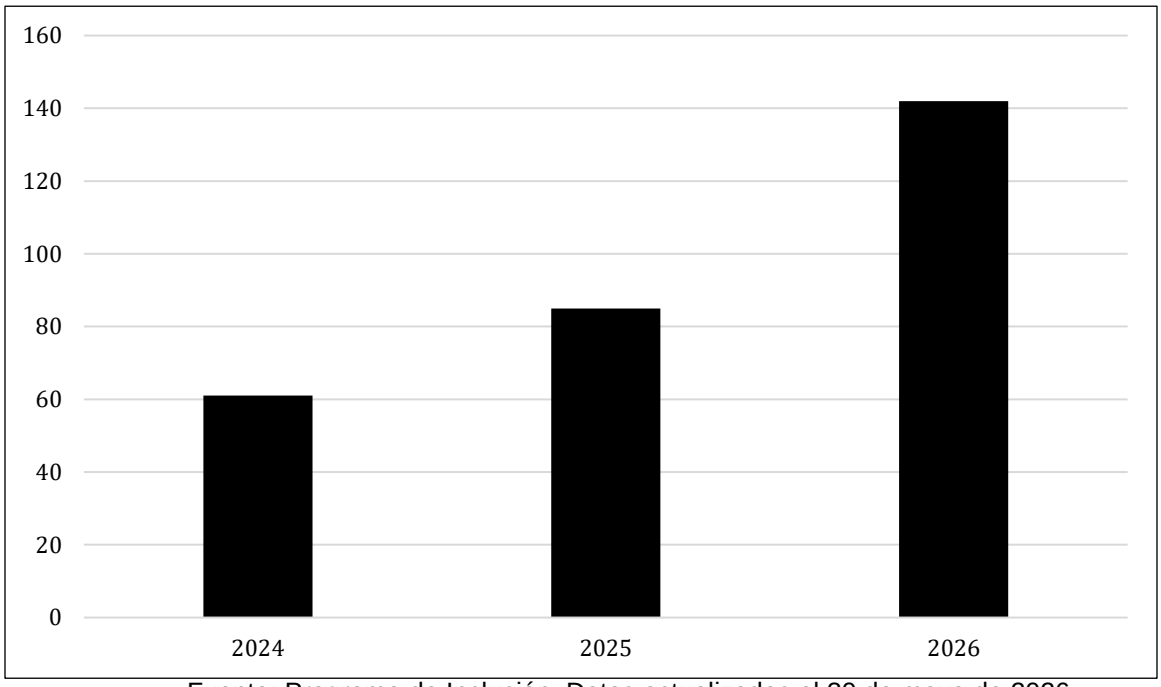
Distribución por Facultades



Fuente: Programa de Inclusión. Datos actualizados al 30 de mayo de 2026

El gráfico muestra la distribución de estudiantes con discapacidad o neurodivergencia por facultad: Ingeniería (28), Medicina y Salud (27), Economía y Negocios (21), Educación y Ciencias Sociales (16), Arquitectura, Diseño y Estudios Creativos (15), Humanidades y Comunicaciones (15), Artes (14) y Derecho (10). En general, la distribución es heterogénea, con predominio en áreas STEM y de salud.

Evolución histórica de estudiantes acompañados por el Programa de Inclusión



Fuente: Programa de Inclusión. Datos actualizados al 30 de mayo de 2026

El gráfico muestra la evolución del número de estudiantes acompañados por el Programa de Inclusión entre los años 2024 y 2026. Se observa un aumento sostenido en este período. En 2024 se registran aproximadamente 68 estudiantes, en 2025 la cifra asciende a 89 estudiantes, mientras que al 30 de mayo del 2026 se evidencia un incremento más marcado alcanzando 146 estudiantes. En general, la tendencia es creciente, especialmente entre 2025 y 2026.

10.4. Herramientas y recursos de apoyo para la gestión docente

El Programa de Inclusión y el Centro de Innovación Docente desarrollan acciones colaborativas orientadas a fortalecer las capacidades docentes para responder a la diversidad y promover prácticas de enseñanza más accesibles e inclusivas. Estos apoyos buscan favorecer la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, entregando herramientas tanto para la planificación de la enseñanza como para la implementación de estrategias frente a situaciones específicas.

Los recursos disponibles contemplan instancias de formación general, como también espacios de acompañamiento focalizado para equipos académicos que requieran apoyo en la implementación de ajustes razonables en sus asignaturas.

Para esto, se presentan las siguientes líneas de acción:

- Oferta de talleres formativos:
  Espacios periódicos de capacitación enfocados a distintas temáticas, incluyendo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la diversificación de la enseñanza, la revisión del diseño de evaluaciones (presentaciones, pensamiento crítico, pregunta cerrada) y el uso de tecnología para la inclusión.

- Talleres y acompañamiento con las Escuelas:
  El Programa de Inclusión puede coordinar talleres específicos con las distintas Escuelas, adaptados a sus necesidades y contextos disciplinares. Asimismo, puede realizar acompañamiento focalizado durante el semestre a equipos docentes que cuentan con estudiantes con discapacidad y/o neurodivergencia en sus asignaturas, orientando la implementación de ajustes razonables u otras medidas que favorezcan la participación y el aprendizaje.

- Diplomado en Docencia Universitaria:
  Programa de formación orientado al fortalecimiento de competencias y habilidades para una docencia de calidad, coherente con el proyecto educativo, plan estratégico y la identidad institucional de la Universidad, dirigido a todos/as los/as docentes.

- Asesorías pedagógicas:
  Instancias de acompañamiento situado para analizar desafíos específicos de la enseñanza, revisar estrategias y orientar la adecuación de prácticas pedagógicas.

- Comunidades de aprendizaje (próximamente):
  Espacios de encuentro, reflexión y trabajo colaborativo entre pares, orientados al intercambio de experiencias, el análisis de su propia práctica docente, la difusión de buenas prácticas inclusivas basadas en evidencias y la producción de estudios para una docencia inclusiva.

Contacto y solicitud de apoyos

Para solicitar orientación, talleres, asesorías o acompañamiento, los equipos docentes pueden comunicarse con:

Centro de Innovación Docente: innovaciondocente@uft.cl
Programa de Inclusión: oficinaintegridad@uft.cl

CONSIDERACIONES FINALES

Construir entornos de aprendizaje inclusivos en la educación superior va mucho más allá del cumplimiento de normativas o de la implementación de ajustes razonables. Implica comprender la docencia como una práctica pedagógica y relacional, en la que cada decisión, por ejemplo: cómo diseñamos una clase, cómo comunicamos los contenidos, cómo evaluamos y cómo generamos oportunidades de participación, influye en las posibilidades que tiene cada estudiante de aprender y demostrar sus aprendizajes. Desde esta perspectiva, la inclusión no constituye un elemento adicional de la enseñanza, sino una dimensión esencial de su calidad y del compromiso institucional con una formación integral.

Muchas de las barreras que enfrenta el estudiantado permanecen invisibles porque forman parte de prácticas que hemos aprendido a considerar como naturales: una única forma de explicar los contenidos, una sola manera de participar en clases, evaluaciones diseñadas bajo supuestos de homogeneidad o expectativas que no siempre consideran la diversidad presente en el aula. Reconocer estas barreras no implica disminuir los estándares académicos, sino revisar si las condiciones que ofrecemos permiten que todas las personas tengan oportunidades reales de alcanzar los aprendizajes esperados.

La docencia inclusiva no se construye a partir de soluciones únicas ni de recetas aplicables a todos los contextos. Se desarrolla mediante una actitud permanente de observación, reflexión y disposición al cambio, donde las experiencias del estudiantado aportan información valiosa para mejorar nuestras prácticas. A veces, una modificación aparentemente pequeña, una instrucción más clara, una alternativa para participar, un material accesible o una mayor flexibilidad en los procesos, puede transformar significativamente la experiencia académica de una persona.

Avanzar hacia una educación superior más inclusiva supone reconocer que la diversidad no es una excepción que debemos gestionar, sino una característica inherente de nuestras comunidades educativas. Esta guía busca acompañar ese tránsito, ofreciendo orientaciones para que cada docente pueda revisar sus prácticas, identificar barreras y generar nuevas oportunidades de aprendizaje, participación y pertenencia para todo el estudiantado.

GLOSARIO

Accesibilidad: Condición que permite que todas las personas puedan acceder, comprender y participar en igualdad de condiciones en los entornos, servicios, información y procesos educativos, mediante la eliminación de barreras físicas, comunicacionales, digitales y pedagógicas.

Ajuste razonable: Modificación o adaptación específica destinada a responder a las necesidades particulares de una persona cuando las medidas universales no son suficientes para garantizar su participación en igualdad de condiciones. Los ajustes razonables no modifican los resultados de aprendizaje ni disminuyen la exigencia académica.

Autonomía progresiva: Principio que reconoce que las necesidades de apoyo pueden modificarse a lo largo de la trayectoria formativa, promoviendo gradualmente mayores niveles de independencia y autogestión.

Autorregulación: Capacidad para gestionar pensamientos, emociones, conductas y recursos personales de acuerdo con las demandas de una situación o tarea.

Barreras para el aprendizaje y la participación: Son condiciones del entorno que dificultan la inclusión educativa y limitan el ejercicio del derecho a la educación en igualdad de oportunidades. Estas barreras pueden ser tangibles, como la ausencia de rampas o de recursos de aprendizaje accesibles, o intangibles, como sesgos, metodologías rígidas y la falta de flexibilidad curricular.

Desregulación emocional: Dificultad para identificar, expresar o regular las propias emociones, especialmente en contextos de alta demanda cognitiva, social o sensorial.

Discapacidad: Resultado de la interacción entre una persona y las barreras presentes en su entorno, que pueden limitar su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás personas.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Marco educativo que orienta la planificación de experiencias de aprendizaje accesibles y flexibles, considerando desde el inicio la diversidad del estudiantado y la eliminación de barreras para el aprendizaje.

Diversidad: Reconocimiento de que las personas presentan distintas características, experiencias, formas de aprender, comunicarse y participar. La diversidad es una característica propia de toda comunidad educativa.

Diversificación de la enseñanza: Enfoque pedagógico que promueve el uso de distintas estrategias, recursos, formas de participación y modalidades de evaluación para responder a la diversidad presente en el aula.

Equidad: Principio que busca ofrecer los apoyos, recursos y oportunidades que cada persona necesita para participar y aprender en igualdad de condiciones, considerando sus características y necesidades particulares.

Fidget toys: Objetos pequeños diseñados para manipular con las manos, que pueden apoyar la autorregulación, la atención y la concentración en contextos de aprendizaje, especialmente en personas con déficit atencional o neurodivergencia.

Igualdad de oportunidades: Principio que garantiza que todas las personas puedan acceder, participar y progresar en la educación sin enfrentar barreras o discriminaciones asociadas a sus características personales o sociales.

Inclusión: Proceso orientado a identificar y reducir las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, promoviendo que todas las personas puedan formar parte activa de la vida educativa en condiciones de equidad.

Lector de pantalla: Software que convierte el contenido visual de una pantalla en información audible o táctil (mediante línea braille), permitiendo a personas ciegas o con baja visión acceder a dispositivos y plataformas digitales.

Lengua de señas: Lengua natural, visual y gestual utilizada por las personas Sordas para comunicarse, con estructura gramatical propia. En Chile, corresponde a la Lengua de Señas Chilena (LSCh).

Lectura labiofacial: Estrategia de comunicación que consiste en comprender el mensaje a partir de la observación de los movimientos de los labios, el rostro y gestos de quien habla, utilizada por algunas personas con discapacidad auditiva.

Macrotipo: Formato de texto con tamaño de letra aumentado y alto contraste, utilizado para facilitar la lectura a personas con baja visión u otras dificultades visuales.

Material accesible: Recurso educativo diseñado o adaptado para que pueda ser utilizado por la mayor cantidad de personas posible, incluyendo formatos compatibles con lectores de pantalla, subtítulos, macrotipo o documentos editables.

Medidas universales: Estrategias y acciones dirigidas a todo el estudiantado que buscan prevenir o reducir barreras para el aprendizaje y la participación antes de que estas afecten a personas específicas.

Metacognición: Capacidad de una persona para tomar conciencia de cómo aprende, reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje, y regular sus estrategias para mejorar su desempeño. En el contexto educativo, implica que el estudiantado pueda identificar qué sabe, qué no sabe y qué estrategias le ayudan a aprender mejor, favoreciendo un aprendizaje más autónomo y consciente.

Neurodivergencia: Concepto que reconoce la existencia de diversas formas de funcionamiento neurológico y cognitivo dentro de la población, incluyendo condiciones como el autismo o el déficit atencional.

Programa de Inclusión: Unidad encargada de promover la inclusión educativa y coordinar apoyos para estudiantes en situación de discapacidad y/o neurodivergencia.

Sobrecarga sensorial: Estado que ocurre cuando los estímulos del entorno (ruidos, luces, movimientos, olores u otros) superan la capacidad de procesamiento de una persona, generando malestar o dificultades para participar en una actividad.

Tecnologías de apoyo: Herramientas, aplicaciones, software o dispositivos que facilitan el acceso, la participación y el aprendizaje de personas con discapacidad o necesidades específicas de apoyo.

REFERENCIAS

Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. y Zubillaga del Río, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

CAST (2018). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). (C. Pastor, P. Sánchez Hípola, J.M. Sánchez Serrano y A. Zubillaga del Río Trad.) EducaDUA

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En (Trujillo Holguín, J. et al.) Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana. (p.135-157)

García, A. (2018). *Inclusión Educativa: Principios y Prácticas.* Editorial Cengage.

Korthals Altes, T., Willemse, M., Lin Goei, S. & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review,* 43, 1-16.

Ley 20422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación. 10 de febrero de 2010. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903

Ley 21091. Sobre Educación Superior. Ministerio de Educación. 11 de mayo de 2018. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903

Ley 21545. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. Ministerio de Salud. 02 de marzo de 2023. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123

Matte, M. (10 de julio 2025). *Inclusión Educativa en Chile: ¿avances?* [Columna de opinión]. EMOL https://comentarista.emol.com/2276781/34048449/Marilu-Matte.html

Matte, M. (22 de noviembre 2025). Inauguración [Discurso principal]. I Congreso "Rompiendo Barreras, Tejiendo Inclusión. Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile. https://www.youtube.com/watch?v=ohjTdsMyZFE&t=4s

Mora Arístega, J., Morales Morejón, S., Benavides Delgado, G. & Viteri Vélez, J. (2026). Influencia de la neurodiversidad en la educación superior: Implicaciones teóricas, pedagógicas y metodológicas. *Journal of Science and Research,* 11(1), 175-198.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2024). Diseño Universal para el Aprendizaje en Iberoamérica: Aplicación en la Educación Obligatoria.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Pinzón-Tapias, I. y Millán-Báez, M. (2025). Hacia una educación inclusiva: identificando las barreras para el aprendizaje y la participación. *Educación y sociedad,* 23(1), 104-126. https://doi.org/10.5281/zenodo.14722862

Servicio de Información para la Educación Superior [SIES]. (2025). Informe 2025 Matrícula en Educación Superior en Chile.

Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS]. (2022). III Estudio Nacional la Discapacidad en Chile. https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/7442/documento

Valencia Pérez, C., y Hernández González, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas, 4*(40), 105–120. https://n9.cl/8vrfe



Universidad
Finis Terrae

El ser humano al centro