

Discapacidad y Neurodivergencia en la Educación Superior

Experiencias y Propuestas de Actores Clave



UNIVERSIDAD
DE CHILE

Núcleo de Investigación Interdisciplinar en Inclusión Universitaria y
Discapacidad (NIIUD) – Universidad de Chile

Editores

Luis Vera Fuente-Alba

Sandra Mella Díaz

Bernardo González Mella

Discapacidad y Neurodivergencia en la Educación Superior. Experiencias y Propuestas de Actores Clave

Editores

Luis Vera Fuente-Alba
Sandra Mella Díaz
Bernardo González Mella

Comité Editorial

Luis Vera Fuente-Alba.
Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil,
Universidad de Chile

Sandra Mella Díaz.
Facultad de Medicina, Universidad de Chile

Bernardo González Mella.
Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad de Chile

Patricio Bustamante Veas.
Facultad de Medicina, Universidad de Chile

Joaquín Varas Reyes.
Facultad de Medicina, Universidad de Chile

Núcleo de Investigación Interdisciplinar en Inclusión
Universitaria y Discapacidad – Universidad de Chile

Edición de estilo

Paola Arroyo Fernández

Diseño

Macarena Espina Díaz

ISBN: 978-956-19-1478-0

DOI: <https://doi.org/10.26448/ae9789561914773.191>

Este trabajo está licenciado bajo Creative Commons (CC)

Atribución - No Comercial - Sin derivados

CC BY-NC-ND 4.0



Financiamiento y agradecimientos

Este libro ha sido financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID) de la Universidad de Chile, en el marco del Concurso Redes, Núcleos e Iniciativas de Colaboración Académica de Carácter Transdisciplinario (RNIT 2024), código de proyecto RF04/24: “Red de análisis de buenas prácticas docentes en el fortalecimiento de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile”. Los editores agradecen a la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile por el apoyo brindado para el desarrollo de esta publicación. El proyecto es dirigido por el profesor Carlos Andrade Guzmán, académico del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Chile.

Nota editorial

Las opiniones y planteamientos contenidos en los distintos capítulos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y autoras y no reflejan necesariamente las opiniones, perspectivas o posiciones institucionales del Núcleo de Investigación Interdisciplinar en Inclusión Universitaria y Discapacidad (NIIIUD) ni de la Universidad de Chile.

Contenidos

Prólogo	16
Introducción	18
 Capítulo 1.	26
El Saber-Hacer de una Organización de Estudiantes con Discapacidad y Neurodivergentes: Experiencia de Anticapacitistas Juan Gómez Millas	
Natalia Montaña-Castro, Alexandre H. Tapia, Dante Aguirre-Cattoni, Bastián Madrid Mella y Anaís Bastías Ossio.	
 1. Introducción	27
2. Metodología	30
3. Resultados	32
3.1. Una Organización de y para Personas Disca	32
3.2. Hacia la Visibilización de la Discapacidad y la Neurodivergencia	35
4. Discusión	40
4.1. Capacitismo en la Universidad de Chile	40
4.2. Importancia de la Comunidad y la Solidaridad	42
4.3. Puntos Críticos en el Abordaje de la Discapacidad en la Universidad	43
5. Conclusión	46
6. Referencias	49

Capítulo 2. 54

**Autismo y Educación Superior: Desafíos y Propuestas para una
Inclusión más Plena y Consciente**

Fernando Edgard Silvi Guzmán

1. Introducción 55

2. Objetivo del Estudio 59

3. Marco Teórico 59

 3.1. Barreras Observadas en Educación Superior 59

 3.2. Stimming, Mutismo Selectivo y Masking 61

 3.3. Diagnóstico Tardío 63

4. Metodología 65

5. Resultados 66

6. Discusión 71

 6.1. Rol Docente e Institucional 72

 6.2. Recomendaciones 74

7. Conclusiones 76

8. Referencias 77

Capítulo 3. 82

**Clima de Aula, Emociones y Motivación en la Formación Musical
Universitaria: Percepciones de Estudiantes y Docentes**

Tania Ibáñez, María Teresa Molina, Flavio Codoceo, Benjamín Díaz,
Catalina Silva y Javiera González

1. Introducción	83
2. El Aprendizaje Autorregulado (SRL)	84
2.1. Fundamentos Afectivos de la Acción Educativa	84
2.2. Perspectivas Sociales y Pedagógicas de la Emoción	85
2.3. Autorrealización y Emoción en la Práctica Docente	85
3. Metodología	86
4. Resultados	87
4.1. Cuestionario sobre Prácticas de Aula	87
4.2. Diversidad e Inclusión	92
4.3. Encuesta de Evaluación del Desempeño Docente	94
4.4. Grupos Focales	95
5. Discusión	113
5.1. Clima de Aula	113
5.2. Autopercepción Emocional y Motivación del Estudiantado	113
5.3. Motivación y Rol Docente	114
5.4. Malestar y Disfrute	115
5.5. Diversidad e Inclusión en la Actualidad	116
6. Conclusiones	117
7. Referencias	119

Capítulo 4. 122

Neurodivergencias, Enfoque Neuroafirmativo y Prácticas de Terapia Ocupacional en la Educación Superior. Un Diálogo Necesario

Leonardo Estrada Palavecino y Ruth López Leiva

2.2. El Canto Coral: un Taller de Empatía y Conexión	157
3. De Disonar a Armonizar: el Canto Coral como Instrumento para la Inclusión	160
3.1. De un Paradigma del Déficit a uno del Crecimiento	160
3.2. Canto e Inclusión: Más Allá de la Audición	161
4. El canto Coral en la Universidad: un Acompañamiento hacia la Gestión de la Diversidad	163
4.1. La Riqueza de la Experiencia Relacional y la Creatividad	163
4.2. Nuestras Relaciones, el Secreto de una Buena Vida	164
5. Conclusiones. Por un LLamado a la Acción	166
6. Referencias	168

Capítulo 6. 174

Neurodivergencia en la Educación Superior. La Experiencia con Metodologías Activas en la Enseñanza del Trabajo Social

Claudia Campillo Toledano

1. Introducción	175
1.1. Análisis del Contexto Sociopolítico y Marco Normativo en Chile	177
1.2. Objetivo	180
2. Metodología	181
3. Marco Conceptual: Fundamentación Epistemológica de Metodologías Activas en la Educación Superior	181
3.1. Dinámicas Cognitivas y Estructura del Aprendizaje Basado en Problemas	182

3.2. Arquitectura Cognitiva del Aula Invertida	183
3.3. Dinámicas Cognitivas y el Debate Estructural sobre la Guía Instruccional	184
4. Estudiantes Neurodivergentes: la Deconstrucción de Barreras y Potenciación de sus Fortalezas	187
5. Implementación de Adaptaciones Basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el Núcleo I+D+i de Trabajo Social	189
6. Resultados y Discusión	190
6.1. Implicancias Transformadoras y Éticas para la Formación en Trabajo Social	190
6.2. El impacto en los Núcleos I+D+i del Departamento de Trabajo Social en la Universidad de Chile	190
6.3. El Rol de los Profesores e Investigadores	192
6.4. El Rol de los Estudiantes	192
6.5. Estrategia de Implementación para el Proyecto de Diagnóstico e Inclusión Laboral en la Región Metropolitana	193
6.6. Indicadores Cualitativos del Logro de Aprendizaje	195
6.7. Desarrollo del Pensamiento Crítico y Analítico	196
6.8. Autonomía y Aprendizaje Autodirigido	197
6.9. Habilidades Interpersonales y Colaborativas	197
6.10. Compromiso y Actitud Reflexiva (engagement)	198
7. Constatación de Logros. De la Empiria a la Implementación Institucional de la Experiencia	199
7.1. El Trabajador Social como Gestor de la Resiliencia	199
7.2. Tránsito desde el Modelo Asistencialista hacia el Diseño Universal e Inclusión Real	199
7.3. La Integración de la Dimensión Ecosocial	199

7.4. Producción de Conocimiento e Incidencia (I+D+i)	200
8. Conclusiones	201
9. Referencias	204

Capítulo 7. 210

Gobernanza de la Discapacidad y Neurodivergencia en la Educación Superior: los Casos de la Universidad de Chile y de la Universidad do Porto

Claudia Martínez Villanueva y Bárbara Faguas Olivos

1. Introducción	211
2. Metodología	212
3. La Gobernanza como Concepto: Entre la Gobernanza Multinivel y la Estado-Céntrica	216
4. La Gobernanza en Educación Superior en Materia de Discapacidad y Neurodivergencia: La Universidad do Porto y la Universidad de Chile	220
4.1. La Gobernanza Multinivel: de la Unión Europea a Portugal	221
4.2. Políticas de Inclusión de Discapacidad y Neurodivergencia en Portugal	224
4.3. El Caso de la Universidad do Porto: Políticas de Inclusión de Discapacidad	225
4.4. Políticas de Inclusión de Discapacidad y Neurodivergencia en Chile	228
4.5. El Caso de la Universidad de Chile: Políticas de Inclusión de Discapacidad	232
4.6. Análisis Comparado Universidad do Porto – Universidad de Chile	236

5. Conclusiones	239
6. Referencias	242

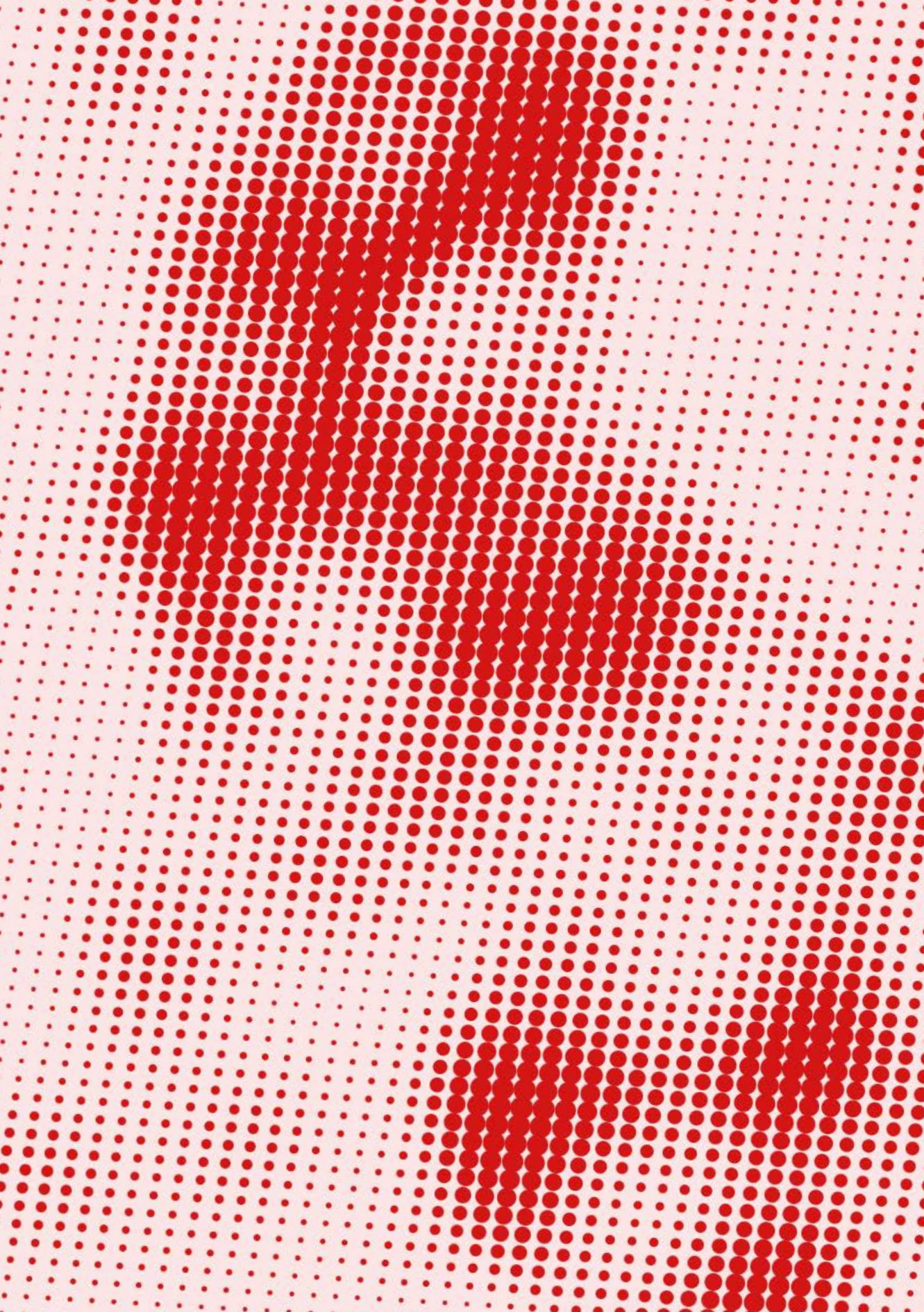
Capítulo 8. 248

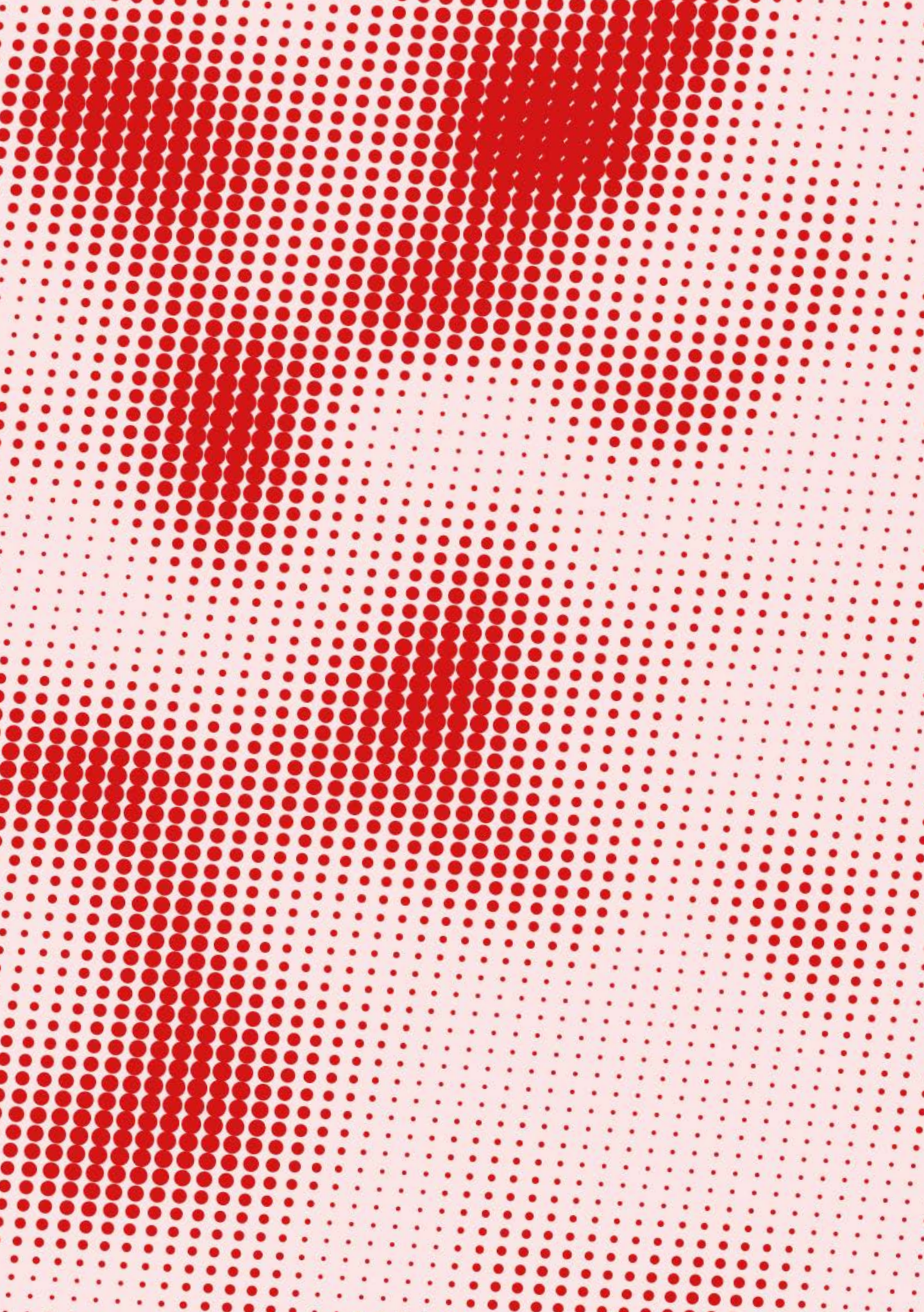
Discapacidad, Neurodivergencias y Educación Superior: Aprendizajes desde la Formación Transversal en la Universidad Diego Portales

Paulina Morales Aguilera

1. Introducción	249
2. Antecedentes	251
2.1. Institucionalidad sobre Inclusión en la UDP	251
2.2. Los Estudios Generales en la UDP	252
2.3. Lo Realizado en Estos Años	254
3. Constataciones y Aprendizajes	257
3.1. Incremento de la Presencia de Estudiantes Neurodivergentes y con Discapacidad en las Universidades	257
3.2. Presencia Mayoritaria de Estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA)	259
3.3. Fortalecimiento de la Interdisciplina y la Transdisciplina en la Formación General	263
3.4. La Voz de los Profesores	267
4. Conclusiones	275
5. Referencias	277

3.1. Ámbito Teórico-Conceptual	325
3.2. Ámbito Metodológico	328
3.3. Ámbito Resultados	331
4. Discusión y Conclusiones	335
5. Referencias	340
Sobre los Autores	350





Prólogo

Me complace prologar el libro ‘Discapacidad y neurodivergencia en la educación superior’. Experiencias y propuestas de actores clave”, que responde al reto de transformar la universidad en un contexto más inclusivo y amable con la diversidad. Quizá la pretensión tenga un carácter utópico: alcanzar, en una institución tradicionalmente capacitista y meritocrática como la universidad, un entorno plenamente inclusivo puede ser una meta inalcanzable. Pero ahí puede estar su valor educativo. En este transcurso de caminar hacia un futuro deseable y compartido, la universidad va evolucionando y transformándose. La utopía nos devuelve siempre al proceso, a una tarea inacabada y permanente, sustentada en la esperanza. Y en tanto que esta tarea está definida por su incompletitud, siempre emerge abierta a la posibilidad de mejora y de la construcción de nuevos escenarios.

Vayamos más allá con una idea que puede resultar incómoda: la universidad no necesariamente constituye el horizonte formativo deseable o necesario para todas las personas. No es necesaria para la educación y la formación integral de todos. De hecho, si así la entendiéramos, perdería su sentido y su proyección. El carácter utópico de la inclusión universitaria no ha de ir en esta dirección, en mi opinión. Sino en deshabilitar las barreras estructurales y culturales que hacen de la educación superior una etapa difícil de alcanzar para personas cuyos derechos y dignidad son susceptibles de ser vulnerados, ya sea por razones socioeconómicas o propias de la discapacidad y la neurodivergencia. Es decir, la universidad debiera considerar que, aunque no sea una institución necesaria para todos, es su deber no dejar atrás a nadie por cuestiones estructurales de desigualdad. Y aquí el libro acierta y constituye una obra de referencia al reunir, de manera coral, realidades situadas de comunidades universitarias diversas que enfrentan distintas dificultades propias de la institución en la que se forman.

El libro es fruto del proyecto ‘Redes, Núcleos e Iniciativas de Colaboración Académica de Carácter Transdisciplinario’, convocado por la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (2025) de la Universidad de Chile. Parte de un espíritu cooperativo, necesario en el

ámbito pedagógico y educativo, y reúne diez capítulos con distintas visiones y enfoques, como ensayos, investigaciones o propuestas de innovación y mejora. Refleja la llama que existe en distintos grupos y núcleos de universidades chilenas, basada en su sentir compartido y comprometido con la transformación de la educación superior hacia una etapa más inclusiva. El valor de esta obra no reside únicamente en hablar sobre discapacidad y neurodivergencia, sino en hacerlo desde experiencias, saberes y voces que históricamente han sido subordinadas dentro de la universidad.

La estructura del libro es coherente con su temática y responde a la ejemplaridad necesaria en el campo educativo. Tratando sobre diversidad, parte de la diversidad de situaciones, contextos, autores, paradigmas, etc. Esta caracterización de la obra no es menor. Refleja que el cambio y la mejora educativa solo pueden asumirse desde un compromiso personal con aquello que defendemos. Es decir, la mirada sobre la educación atraviesa no solo nuestra competencia y posicionamiento profesional, sino también nuestras cualidades, virtudes, coherencias o incoherencias como seres humanos. Si la atención se pone directamente en el afuera, las buenas intenciones serán parcialmente superficiales y sin rigor.

Desde este compromiso social, sostenido en la coherencia personal y profesional que los autores nos transmiten, animo a los lectores a encontrarse con esta obra con la receptividad intelectual y ética necesaria para encarar las relaciones humanas en la universidad. Desde ahí, todos podremos converger en la diversidad que caracteriza al ser humano, pero también en la identidad y en lo común que compartimos.

Pablo Rodríguez Herrero
Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

Como equipo editorial, nos complace presentar esta obra colectiva, que no sólo compila investigaciones académicas, sino que constituye en sí misma un acto de posicionamiento político y epistémico. El libro “Discapacidad y neurodivergencia en la educación superior. Experiencias y propuestas de actores clave” emerge del Núcleo de Investigación Interdisciplinar en Inclusión Universitaria y Discapacidad (NIIIIUD) de la Universidad de Chile como una respuesta coral a una deuda histórica: la omisión, la invisibilización e incluso la exclusión activa y la negación de los cuerpos, las mentes y las voces que desafían la norma en nuestros espacios de formación terciaria.

El sistema universitario moderno, desde sus orígenes ligados a la construcción de los Estados Nacionales, y durante gran parte de su historia, se ha construido a partir de un ideal tácito de estudiante, profesor/a y profesional —autónomo, funcional, competitivo, meritocrático, adaptado y normalizado—. Tal ideal ha operado como un lecho de Procusto e impuesto un referente o "deber ser" que cercena la diferencia para ajustarla a estructuras rígidas. Este volumen, en contraste, propone un giro epistémico fundamental: desplazar la mirada desde el déficit individual hacia las barreras institucionales, culturales y pedagógicas, y reconocer en la discapacidad y la neurodivergencia no una limitación a compensar, sino una fuente legítima de saber y una lente crítica para repensar y transformar la educación superior en su totalidad. En otras palabras, es la academia la que debe reconocer sus propias limitaciones y remediar esta deuda histórica, que va mucho más allá del acceso, llegando a lo epistemológico. La universidad debe dejarse interpelar por la potencia transformadora de la diversidad humana para superar el atolladero de la mercantilización neoliberal y alimentar el pensamiento crítico tan necesario en los tiempos que corren.

Este libro se compone de diez trabajos, entre investigaciones y ensayos, realizados en diversas universidades chilenas, que configuran un mosaico que transita del activismo estudiantil a la gobernanza institucional, del aula de música al laboratorio de ciencias, del ensayo teórico a la revisión sistemática. Esta pluralidad no es anecdótica; refleja una convicción central del NIIIIUD: la inclusión universitaria

no puede ser un compartimento estanco, responsabilidad exclusiva de oficinas especializadas o programas de acompañamiento, sino que debe permear la docencia, la investigación, la extensión y, sobre todo, la cultura organizacional en su conjunto. En este sentido, el libro se inscribe en una tradición de estudios críticos sobre discapacidad que, en diálogo con los feminismos, el pensamiento decolonial y los estudios de ciencia y tecnología, cuestiona las dicotomías fundantes de la modernidad occidental —normal/anormal, capaz/incapaz, independiente/dependiente, productivo/improductivo— y las estructuras de poder que estas dicotomías sostienen.

Uno de los aportes distintivos de esta compilación es su coherencia metodológica y ética. Predominan los enfoques cualitativos, participativos y situados, que reconocen la experiencia en primera persona como fuente primaria de conocimiento. Varios capítulos emanan directamente de la práctica: la sistematización de un colectivo activista, la reflexión de un profesional sobre su propia trayectoria universitaria como persona autista, las metarreflexiones de un equipo docente que acompaña a estudiantes neurodivergentes, o la implementación de metodologías activas en un curso de Trabajo Social. Esto, unido a la presencia protagónica de personas con discapacidad y neurodivergentes entre las autorías de los diversos capítulos, constituye un gesto político que busca restituir a las personas con discapacidad su estatus de sujetos epistémicos, dejando de ser meros objetos de estudio y/o de caridad.

El análisis conjunto de los capítulos revela hallazgos convergentes que, por su recurrencia, delinean una agenda crítica para la educación superior chilena. En primer lugar, a pesar de que en las últimas décadas se ha avanzado significativamente en normativas que resguardan a personas y grupos que han vivido históricamente la vulneración de sus Derechos Humanos —lo que se refleja en hitos como el compromiso con la inclusión educativa o la ratificación en 2008 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad—, se mantiene en el sistema universitario una "inclusión excluyente", es decir, una brecha entre los marcos normativos establecidos y las prácticas institucionales efectivas. La existencia de leyes, decretos y ordenanzas parece ser una condición necesaria pero insuficiente; las barreras actitudinales, la rigidez curricular, la falta de formación docente y los imaginarios capacitistas persisten, generando

experiencias de estigmatización, sufrimiento subjetivo y exclusión que los capítulos de este libro no temen nombrar.

En segundo lugar, emerge con fuerza el concepto de “neurodivergencia”, que amplía el campo de la inclusión más allá de la discapacidad física o sensorial para abarcar las variaciones neurológicas como el autismo, el TDAH o la dislexia. Este desplazamiento, que varios capítulos abordan desde el enfoque neuroafirmativo, implica no solo ajustes razonables, sino también una reconceptualización profunda de lo que significa aprender, participar y evaluar en la universidad.

Por cierto, esta ampliación de la mirada inclusiva no está exenta de tensiones, que a veces llevan a priorizar las nuevas agendas por sobre las reivindicaciones históricas, como la accesibilidad universal y la defensa de las Lenguas de Señas y de los sistemas de comunicación no convencionales, como el Braille, que constituyen prerequisites para el ejercicio efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidades físicas y/o sensoriales. No se debe dejar de lado, asimismo, que muchas personas presentan al mismo tiempo neurodivergencias y situaciones de discapacidad, lo cual debería alentarnos a superar los enfoques basados en identidades unidimensionales, para abrazar una perspectiva interseccional tanto en la gestión académica como en la docencia, la extensión y la investigación.

En tercer lugar, los trabajos aquí reunidos apuestan por propuestas concretas: el canto coral como pedagogía de la colaboración, el Diseño Universal para el Aprendizaje como marco para la planificación didáctica, la terapia ocupacional como aliada en la construcción de entornos participativos, o la gobernanza multinivel como estrategia para articular políticas inclusivas. Estas propuestas comparten un horizonte común: pasar de una inclusión remedial, que gestiona caso a caso la diferencia, a una transformación estructural que haga de la universidad un espacio acogedor y estimulante para todas las personas. Como planteó hace varios años la Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional de la Universidad de Chile: “Lo esencial para algunas personas es bueno para todas.

Nos permitimos subrayar el gesto político que esta publicación representa en el contexto de la educación superior latinoamericana. En una región marcada por profundas desigualdades, donde el acceso a la

universidad sigue siendo un privilegio, hablar de inclusión educativa de la discapacidad y la neurodivergencia también es hablar de justicia social. No se trata meramente de cumplir con estándares internacionales o de evitar sanciones legales; se trata de honrar el principio de que la universidad pública y el sistema de educación superior en su conjunto tienen la responsabilidad ineludible de acoger la diversidad humana en su sentido más amplio. Este libro demuestra que ese horizonte no es utópico: hay equipos docentes, colectivos estudiantiles, núcleos de investigación y unidades institucionales que ya están construyendo, en los intersticios, en las grietas y, muchas veces, contra la corriente, prácticas más justas y acogedoras.

Cada uno de los capítulos que componen esta obra ha sido sometido a un riguroso proceso de revisión por pares doble ciego, evaluado por un comité científico internacional integrado por destacados académicos de Chile y Colombia. Este mecanismo de arbitraje no solo garantiza la calidad académica de los textos, sino que también refleja el compromiso del NIIIUD con los estándares de excelencia y con la construcción de un diálogo horizontal y crítico entre pares de la región. Agradecemos profundamente a los revisores por su generosidad intelectual y por sus valiosos aportes, que han enriquecido significativamente cada uno de los trabajos aquí reunidos.

Les invitamos a recorrer estas páginas no como un recetario de soluciones prefabricadas, sino como una caja de herramientas para la reflexión y la acción. Cada capítulo ofrece un prisma distinto: desde la urgencia del activismo anticapacitista hasta la paciencia de la revisión sistemática, desde la intimidad del relato personal hasta la abstracción del análisis comparado. Lo que los une es la convicción de que otra universidad es posible, una que no solo tolere la diferencia, sino que la celebre y se deje transformar por ella.

A continuación, compartimos una breve descripción de los diez capítulos que componen esta obra:

El capítulo 1, a cargo de la organización Anticapacitistas Juan Gómez Millas, sistematiza su experiencia de activismo entre 2023 y 2025, destacando la producción de un saber-hacer colectivo que posiciona el capacitismo como un problema universitario y teje redes de solidaridad entre personas con discapacidad.

El capítulo 2, adscrito a la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, aborda los desafíos del autismo en la educación superior a partir de un caso en primera persona, documentando barreras como el *stimming* o el *masking*, así como la necesidad de implementar ajustes razonables más allá de la Ley TEA.

El capítulo 3, desde la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, examina el clima de aula, las emociones y la motivación en la formación musical universitaria, y revela el rol clave del profesorado para generar confianza y comunicación en contextos de alta diversidad.

El capítulo 4 emerge de las experiencias profesionales de sus autores y vincula la neurodivergencia, el enfoque neuroafirmativo y la terapia ocupacional, proponiendo lineamientos para intervenciones centradas en la persona que validen el funcionamiento neurodivergente.

El capítulo 5, también a partir de las experiencias laborales de sus autores, propone el canto coral como herramienta pedagógica inclusiva y argumenta, desde la neurociencia y la psicología, que esta práctica colaborativa fortalece la empatía y las habilidades socioemocionales.

El capítulo 6, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile detalla la implementación de metodologías activas en Trabajo Social y muestra cómo el Aprendizaje Basado en Problemas, adaptado con el Diseño Universal para el Aprendizaje, potencia las fortalezas cognitivas del estudiantado neurodivergente.

El capítulo 7, desde la Universidad Mayor, compara la gobernanza de la discapacidad y la neurodivergencia entre la Universidad do Porto y la Universidad de Chile, evidenciando brechas entre las normativas declarativas y las prácticas efectivas en ambos contextos.

El capítulo 8, fruto del trabajo en la Universidad Diego Portales, sistematiza acciones de acompañamiento a docentes que reciben estudiantes neurodivergentes en cursos transversales y recoge metarreflexiones sobre la interdisciplina y la experiencia del profesorado.

El capítulo 9, producido por el NIIIUD, analiza las representaciones sociales y narrativas discapacitantes en la universidad, muestra

cómo el habitus institucional naturaliza la exclusión y aboga por perspectivas interseccionales con enfoque de derechos.

Por último, el capítulo 10, una revisión sistemática del NIIIUD y del Núcleo de Desarrollo Inclusivo, examina la investigación cualitativa sobre las experiencias de estudiantes con discapacidad, constata la predominancia de las barreras sobre la agencia e insta, con sentido de urgencia, a integrar las dimensiones subjetiva y política en futuros estudios.

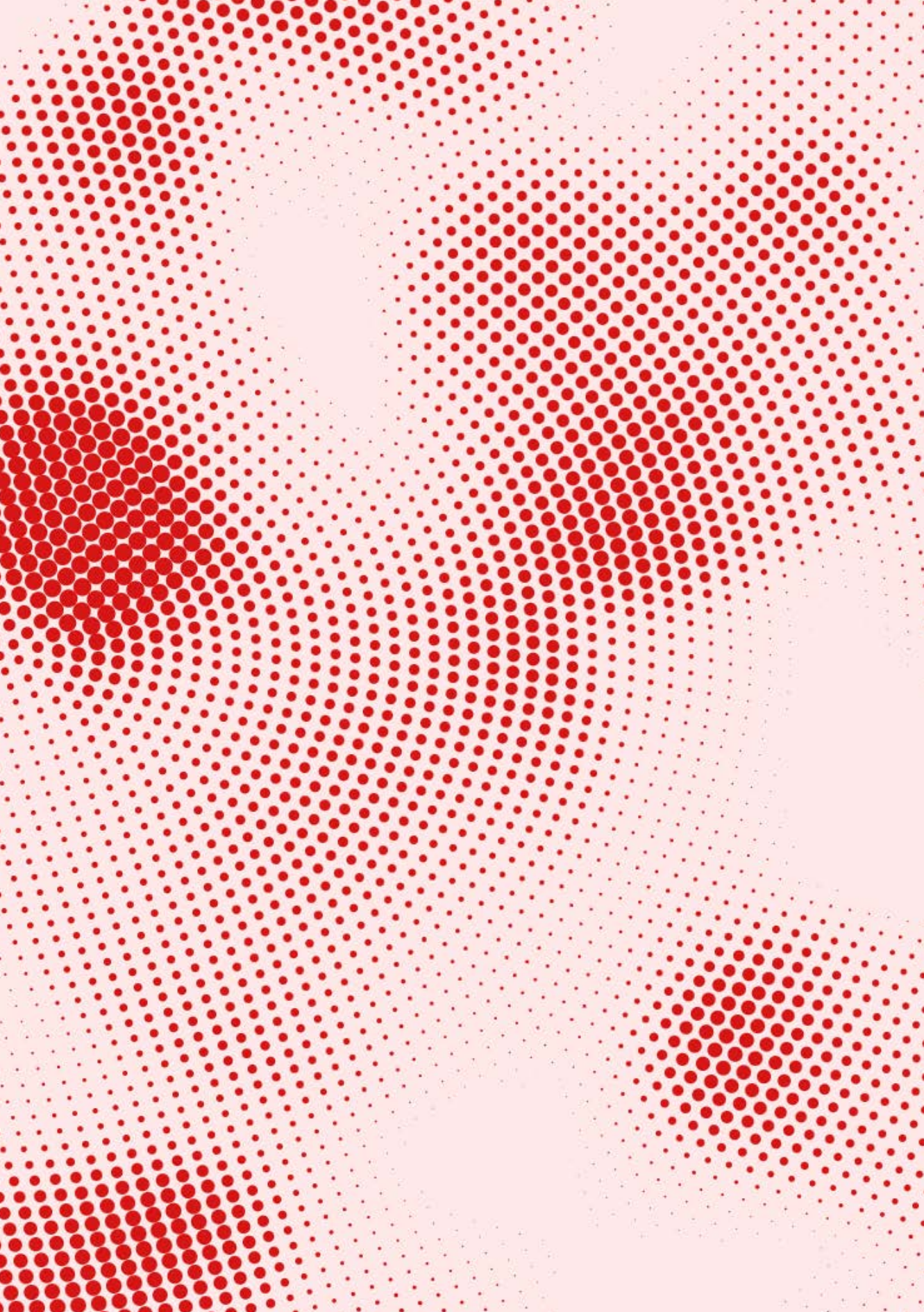
Esperamos que estas páginas nutran la reflexión y los procesos de transformación, tanto en lo teórico como en lo práctico, para que nuestras universidades, ya sean públicas o privadas, continúen y profundicen su labor educativa e institucional, en aras de allanar el camino que permita la tan necesaria y esquivada justicia social.

Un saludo afectuoso y que disfruten la lectura.

Luis Vera Fuente-Alba
Sandra Mella Díaz
Bernardo González Mella

Comité Editorial





Capítulo 1.

El Saber-Hacer de una Organización de Estudiantes con Discapacidad y Neurodivergentes: Experiencia de Anticapacitistas Juan Gómez Millas

Natalia Montaña-Castro
natalia.montana.c@ug.uchile.cl

Bastían Madrid Mella
bastian.madrid@ug.uchile.cl

Alexandre H. Tapia
alexandre.harris@ug.uchile.cl

Anaís Bastías Ossio
anaís.bastías@ug.uchile.cl

Dante Aguirre-Cattoni
dante.aguirre@ug.uchile.cl

Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Chile

Resumen

Este capítulo busca presentar parte de la experiencia de activismo de la organización Anticapacitistas Juan Gómez Millas entre 2023 y 2025, junto con las reflexiones elaboradas a partir de un proceso de sistematización de experiencias, una metodología participativa para la producción de conocimientos. Los resultados dan cuenta del saber-hacer que se construye en su trayectoria, que abarca diferentes ámbitos de acción, tanto autogestionados como institucionales, y que busca posicionar en la discusión la presencia del capacitismo en la universidad, así como la importancia de la lucha anticapacitista y de la solidaridad entre personas con discapacidad. A modo de conclusión, se enfatiza la necesidad de valorar e intercambiar los saberes que emergen de la experiencia en primera persona, explorar las incomodidades y tensiones, y sostener un cuestionamiento continuo al régimen de normalidad.

Palabras clave: activismo, capacitismo, metodología participativa, educación superior.

1. Introducción

En el contexto de la educación superior, la participación política de las personas con discapacidad constituye un hito reciente en la historia de Chile. El registro de la primera organización colectiva conformada únicamente por estudiantes con discapacidad data de 2013, al alero del Colectivo de Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad de la Universidad de Santiago de Chile (USACH, s.f.).

En el caso de la Universidad de Chile, uno de los primeros hitos tiene lugar con la llegada de una estudiante Sorda a la carrera de Antropología-Arqueología en el año 2018. En ese momento, las condiciones mínimas de accesibilidad en el aula no se implementaron a tiempo en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO). Debido a ello, la estudiante presentó una denuncia por discriminación contra la Universidad de Chile ante el SENADIS. Fue a partir de esta situación que se dio origen a la Política de Inclusión y Discapacidad en la Perspectiva de la Diversidad Funcional de la Universidad de Chile.

A partir de dicha política se creó la Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional (UADIF)¹ de la Subdirección de Equidad e Inclusión (SEI). Durante 2019 los funcionarios de la UADIF trabajaron para encontrar estudiantes con discapacidad que estuviesen interesados en conocerse y compartir entre sí. Estos espacios de encuentro posibilitaron que el 14 de octubre de 2019 se constituyera la Coordinadora de Estudiantes con Diversidad Funcional de la Universidad de Chile (CEDIFUCH). Si bien la organización tuvo una formación autogestionada, durante 2020 y 2021 la CEDIFUCH y la UADIF trabajaron de manera colaborativa para fomentar la participación de más estudiantes con discapacidad en esta naciente organización estudiantil. Otro hito importante corresponde al Encuentro de Estudiantes con Diversidad Funcional de octubre de 2022, organizado principalmente por la UADIF y con participación protagónica de la CEDIFUCH. A la vez, y dado que la discapacidad continuaba invisibilizada en la educación superior, surgieron

1. A partir de 2024 las funciones que cumplía la UADIF fueron transferidas al Área de Neurodivergencia y Área de Discapacidad y Diversidad Funcional dentro de la misma SEI.

otras organizaciones autogestionadas, como nuestro colectivo Anticapacitistas Juan Gómez Millas.

Nuestra conformación en 2023 se debió al interés en posicionar la discapacidad y la neurodivergencia como temáticas relevantes en el ámbito universitario. Comenzamos principalmente realizando reuniones vinculadas a nuestros objetivos como grupo y, durante 2024, logramos involucrarnos de manera más activa en espacios colectivos de la Universidad. De esta forma, hemos estado presentes en diversos espacios, tanto institucionales como autogestionados, como ferias universitarias, jornadas de autoformación, jornadas de distensión, mesas de inclusión y manifestaciones, tanto dentro como fuera de la universidad, entre otros. Gracias a esta experiencia hemos identificado una serie de problemáticas en el Campus Juan Gómez Millas (JGM) y, especialmente, en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), dado que la mayoría de los integrantes estudiamos en dicha facultad.

Un punto importante en nuestra organización es la construcción de una postura política crítica al capacitismo, que se ha nutrido de instancias de reflexión y autoformación, así como de las vivencias, principalmente, de estudiantes con discapacidad y neurodivergentes de nuestro campus. Para situar los puntos que queremos compartir en este capítulo, a continuación presentamos nuestra comprensión del capacitismo y del anticapacitismo.

De acuerdo a los postulados de referentes como Fiona Campbell (2009), Carolina Ferrante (2015), Diana Vite (2020) y Michelle Lapierre (2022), entendemos el capacitismo como el sistema de dominación que instala el concepto de normalidad a nivel sociocultural y que establece una distinción entre el cuerpo normal-funcional-deseable y el cuerpo anormal-disfuncional-indeseable. Dentro de esta estructura, la discapacidad aparece como resultado de un contexto social e histórico que clasifica a los sujetos según esta dicotomía.

Así, mediante mecanismos como la invisibilización, la cosificación, la romantización, la medicalización y la patologización, el capacitismo genera una jerarquía de los cuerpos humanos. Consideramos importante señalar que el capacitismo opera en conjunto con otros sistemas de opresión, como el racismo, el sexismo y el colonialismo. Además, al centrarse en la capacidad funcional y productiva, el

capacitismo opera como uno de los pilares del sistema capitalista, ya que la explotación de las personas requiere que estas cuenten con un mínimo de “capacidad”.

En este marco, como organización, planteamos la siguiente definición: “El anticapacitismo es la postura política que se opone al capacitismo. No es algo estático, sino un proceso que se debe hacer y rehacer en las múltiples dimensiones de la vida.” (Montaña Castro, 2025, p.70). Entendemos, asimismo, que este proceso implica hacernos conscientes y desaprender ideas, prácticas, formas de relacionarnos, formas de habitar nuestros cuerpos, entre muchas otras cosas que interiorizamos y reproducimos en el sistema capacitista. Esto requiere un ejercicio constante de cuestionamiento, dentro del cual consideramos que una parte muy importante es abrazar nuestra fragilidad, es decir, aceptar y reivindicar que somos interdependientes y que no cumplimos con el estándar que exige el cuerpo normal-funcional-deseable.

A partir de ello, sostenemos que:

“Reconocerse anticapacitista es reconocer que somos resquicios de una limpieza capacitista, pero que aún ante estas adversidades emergemos, como la vegetación ruderal, de las grietas del sistema que nos oprime; así, el anticapacitismo es una herramienta para prosperar desde nuestra fragilidad”

(Montaña Castro, 2025, p.71)

Pese a que el capacitismo busca negar lo anormal y diferente —por ello, la idea de limpieza—, planteamos que somos como la vegetación ruderal, aquella que logra crecer en lugares urbanos hostiles (Márquez, 2024). Al hacer anticapacitismo, podemos avanzar hacia vidas más prósperas y sentir orgullo de nuestras historias e identidades discas.

Desde esta perspectiva, a continuación presentamos nuestra experiencia como organización de personas con discapacidad y neurodivergentes en la Universidad de Chile, junto con nuestro posicionamiento crítico sobre el capacitismo en la educación superior y cómo hemos ido incorporando el anticapacitismo en nuestras prácticas.

2. Metodología

Los aprendizajes y reflexiones que buscamos compartir en este capítulo surgen a partir de un proceso de sistematización de experiencias que realizamos como organización entre fines de 2024 y fines de 2025². La sistematización de experiencias es una metodología participativa de producción de conocimientos que se basa en un proceso sistemático de reflexión sobre una experiencia (Jara, 2018; Monsalves et al., 2021). Su objetivo es generar aprendizajes y acciones para fortalecer el quehacer del grupo que sistematiza, junto con aportar a la transformación social (Monsalves et al., 2021).

En este caso, mediante la sistematización, analizamos nuestra experiencia activista desde 2023 hasta 2025, a partir de cuatro dimensiones: a) nuestra trayectoria activista, b) los significados que atribuimos al proceso de construcción de la organización, c) nuestra comprensión del capacitismo y del anticapacitismo y d) el contexto de la Universidad de Chile. Este proceso se llevó a cabo a lo largo de 13 sesiones, en las cuales se realizaron distintas actividades reflexivas grupales, como la construcción de una línea de tiempo de la organización (Monsalves et al., 2021), la elaboración de un sociograma (Gutiérrez, 1999), sesiones de lectura reflexivas y reflexiones en torno a conceptos. Estas nos permitieron generar aprendizajes colectivos para orientar nuestra práctica y difundir la perspectiva política que hemos construido a lo largo de nuestra trayectoria.

Nos parece importante mencionar que, en un contexto que históricamente ha excluido a las personas con discapacidad, como lo son la educación superior y la producción de conocimiento académico (Gutiérrez Rodríguez, 2020), no es una decisión casual plantearnos investigar sobre nuestra propia experiencia y escribir este capítulo desde nuestras perspectivas. Por el contrario, es una decisión política que busca hacer realidad la frase “nada de nosotres, sin nosotres”, que defienden los activismos disca desde hace décadas.

2. Este proceso se enmarcó en la realización de la tesis de pregrado de Sociología de una de nuestras integrantes, véase Montaña Castro (2025).

Sabemos que gran parte de la investigación y la producción de conocimiento en torno a la discapacidad y la neurodivergencia ha sido elaborada por personas que no viven esta experiencia en primera persona. También sabemos que eso responde a una profunda injusticia epistémica (Fricker, 2007; Cerda, 2023) bajo la cual las personas con discapacidad no hemos sido consideradas sujetos que pueden producir conocimientos válidos y valiosos para la comprensión de la realidad, o no hemos tenido posibilidades de acceso a los espacios académicos de estudio, discusión y reflexión.

Por lo anterior, creemos muy relevante posicionarnos desde nuestro lugar como organización estudiantil universitaria y defender el valor que tiene nuestra experiencia. Tal como menciona Mikaelah Drullard (2023), al reconocernos como un conocimiento válido, nos permitimos explicar nuestras experiencias como un reconocimiento de nuestra existencia. Con este propósito, retomamos el concepto de “saber hacer”, que contempla conocimientos, habilidades, emociones y valores que se adquieren en la práctica (Lucio, 2010), para dar cuenta del saber que emerge desde nuestra trayectoria como personas con discapacidad que se organizaron para hacer activismo en la universidad.

3. Resultados

En este apartado presentamos algunos de los tópicos principales surgidos de la sistematización de la experiencia de la organización, agrupados en dos ejes. El primero de ellos se refiere a la construcción de una organización de y para personas disca y el segundo, a la visibilización de la discapacidad y la neurodivergencia.

3.1. Una Organización de y para Personas Disca

Uno de los ámbitos relevantes en nuestra experiencia como Anticapacitistas JGM ha sido el proceso de construir un espacio de activismo cuya base sea el anticapacitismo. En un contexto donde la discapacidad y la neurodivergencia han sido fuertemente invisibilizadas en el ámbito universitario, muchos compartíamos experiencias comunes de soledad, aislamiento, falta de pertenencia, de reconocimiento y de apoyo. Quienes convocaron a la primera reunión que dio lugar a nuestra organización buscaban generar un espacio de encuentro que permitiera comenzar a hablar de estas problemáticas. Para muchos fue el primer espacio en que pudieron conocer personas con experiencias similares y con el mismo interés de hacer frente a la invisibilización y discriminación en la educación superior. Esto nos llevó a proponernos dos objetivos: a nivel interno, constituirnos como grupo de apoyo; y a nivel externo, comenzar a posicionar el tema de la discapacidad y la neurodivergencia en la universidad.

Consolidar esos dos objetivos implicó encontrar una forma de hacer activismo acorde con nuestros tiempos, ritmos y necesidades, no solo como personas con discapacidad, sino también como personas atravesadas por múltiples opresiones. Varios integrantes habían tenido experiencias previas en otros grupos de activismo que resultaban poco accesibles u hostiles por la falta de una perspectiva interseccional, lo cual influyó en que fuéramos generando un espacio atento a la diversidad y al hecho ineludible de que el anticapacitismo se intersecta con otras luchas sociales, ubicando en el centro el respeto hacia la

fragilidad propia y de otros. En este sentido, una pregunta implícita en nuestro quehacer ha sido: ¿cómo generar un espacio seguro de y para personas con discapacidad y neurodivergentes, con la diversidad intrínseca que ello conlleva?

En primera instancia, nos configuramos como una organización horizontal, cultivando un espacio que no presuma de jerarquía entre los participantes, sino que los trate como pares. A partir de esto, una de las formas de responder a esa pregunta fue el cuidado mutuo. La organización se creó para compartir experiencias y apoyarse entre sus integrantes. Por un lado, esto se desarrolló a partir de prácticas tan simples como conversar, hablar de nuestros intereses, darnos consejos y encontrar puntos comunes en nuestras vivencias que nos permitieran comprendernos y acompañarnos. Había integrantes, por ejemplo, que estábamos iniciando nuestro proceso de autorreconocimiento como personas autistas y que pudimos encontrar en el grupo un soporte para entender y validar nuestra experiencia. Abrir la posibilidad de explorar el cómo vivimos ser disca fue una forma de cuidado, en tanto son pocos los espacios que permiten y promueven la aceptación y el orgullo con nuestras identidades.

Por otro lado, el cuidado mutuo también tuvo lugar al enfrentar situaciones de crisis derivadas de violencias capacitistas. Lamentablemente, como personas con discapacidad y neurodivergentes, nos vemos expuestas a malos tratos y/o negligencias institucionales, lo que perjudica nuestra salud mental y bienestar general. En estos casos, dar contención, acompañar y dejar claro que estas situaciones no tienen por qué afrontarse en soledad ha sido sumamente relevante, sobre todo cuando otras redes de apoyo fallan. De esta forma, como agrupación hemos logrado generar un ambiente de confianza, contención y cuidado colectivo.

En relación con lo anterior, un aspecto fundamental ha sido comprender la diversidad de sensibilidades que existen y la necesidad de cuidarlas. De esta manera, se ha instaurado, como parte de nuestras normas de convivencia, el uso de Trigger Warnings (TW), término que se traduce al español como “Advertencia de Gatillante”. Los TW se utilizan como una forma de avisar a otros que se hablará de un tema sensible, especificando

de antemano qué tema será. Por ejemplo, si algún integrante compartirá su experiencia viviendo con un Trastorno de la Conducta Alimentaria (TCA), la idea es que, previo a desarrollar el tema, deje en el mensaje la siguiente advertencia: “TW: TCA”.

El uso de esta herramienta nos parece fundamental dentro del grupo, puesto que quienes formamos parte de este no solamente tenemos diferentes sensibilidades, sino que también diferentes vivencias ligadas a la intersección de las opresiones que portamos y, por ende, puede haber temáticas no directamente vinculadas a lo disca que afecten a nuestros compañeros. Llevar esto a la práctica no ha estado exento de desafíos, pero creemos que es esencial para incorporar a nuestra práctica acciones concretas y cotidianas de cuidado colectivo que se alineen con nuestra perspectiva anticapacitista.

Además del cuidado mutuo, otra forma de responder a la pregunta planteada ha sido el esfuerzo continuo por hacer de nuestra organización un espacio accesible, lo cual implica un trabajo que no siempre se considera en el activismo. Nuestra dinámica grupal requiere ser flexible: comprender nuestros tiempos disca –del inglés, *crip time* (Kafer, 2013; Ljuslinder et al., 2020)– y no juzgarnos si hay períodos en que se dificulta la participación por razones que no tienen relación con la responsabilidad o la voluntad, sino con el respeto hacia el propio cuerpo-mente. Por ello, una medida que implementamos es la hibridez en nuestras reuniones, lo que permite realizarlas sin excluir de las discusiones y decisiones colectivas a quienes, por diversos motivos, no puedan asistir.

En cuanto a la comunicación y la difusión de información, implica acciones como realizar descripciones de imágenes en el grupo de Whatsapp, transcribir audios, generar un texto alternativo para las publicaciones en redes sociales y audiodescripción para folletos y trípticos que entregamos. Creemos que todo esto es necesario para combatir las barreras que inciden en que las personas con discapacidad y neurodivergentes participemos menos en la política, debido a la falta de accesibilidad de los espacios.

3.2. Hacia la Visibilización de la Discapacidad y la Neurodivergencia

Un segundo ámbito de nuestra experiencia es el conjunto de acciones para visibilizar nuestra organización y lucha, así como los espacios de movilización en los que hemos sido parte. Como mencionamos, una de nuestras primeras preocupaciones fue lo poco que se hablaba o se sabía sobre discapacidad y neurodivergencia en el espacio universitario, por lo que generar instancias de difusión y formación en la comunidad ha sido importante. Al respecto, en estos dos años de activismo hemos participado tanto en instancias institucionales y académicas como en actividades autogestionadas.

Por un lado, hemos presentado ponencias en congresos y encuentros académicos sobre discapacidad. Un ejemplo de ello fue nuestra ponencia “Creando pertenencia desde la disidencia funcional”, elaborada en conjunto con CEDIFUCH y presentada en el Congreso MICARE en octubre de 2024. Otro ejemplo es el webinar “Más allá de la Inclusión: Reimaginando una Educación Superior Anticapacitista” del CripLab de la Pontificia Universidad Católica, realizado en abril del mismo año. A fines de 2025 y en conjunto con CEDIFUCH presentamos la ponencia “Creando pertenencia desde la disidencia funcional: el rol de las organizaciones disca en la educación inclusiva”, en el 13º Congreso Internacional REDLAT: “Derecho a la Educación Superior desde la Diversidad y Accesibilidad: Hacia el fortalecimiento de la Democracia desde las minorías y sus derechos”, organizado por la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, realizado del 4 al 6 de noviembre de 2025, en San Lorenzo, Paraguay.

Por otro lado, también hemos buscado maneras más cercanas y amenas de compartir conocimientos, como la realización de conversatorios entre estudiantes, proyecciones audiovisuales, participación en podcasts o la creación de material informativo, como trípticos o fanzines –incluidos memes–, todo lo cual entendemos como instancias para aprender de forma entretenida, acercando conceptos y realidades complejas mediante un lenguaje más cotidiano.

Una experiencia que destacamos es la proyección del documental “Extraordinarias: unidas en la neurodiversidad” realizado en colaboración con la Radio JGM en agosto de 2024. Esta cinta, dirigida por Constanza Figueroa, muestra la experiencia de diversas mujeres autistas en Chile. Tomamos la decisión de proyectarlo para cuestionar las ideas dominantes sobre el autismo, que todavía se entiende como una condición presente sólo en hombres, principalmente en niños. Con ese objetivo, realizamos un conversatorio posterior a la proyección con dos mujeres activistas por la neurodivergencia: Caro Díaz (Perú) y Nancy García (Chile).

Esta instancia fue muy significativa, tanto por la colaboración con pares activistas, que generó una conversación sobre nuestras experiencias como personas neurodivergentes de distintos países, como por el vínculo forjado con la comunidad que se reunió en ella. Fue un momento muy emotivo en el que logramos conectar con les estudiantes, quienes también se sumaron a la conversación y compartieron sus propias vivencias. Poder acercar el tema a la comunidad y generar espacios de encuentro nos motiva continuamente a seguir organizando este tipo de actividades.

Otro punto importante ha sido el activismo digital, ya que contamos con una cuenta de Instagram que utilizamos para difundir información sobre discapacidad y neurodivergencia. Mediante nuestra presencia en las redes sociodigitales hemos conseguido compartir a más personas nuestra lucha anticapacitista y conectar con gente de distintos lugares. No sólo ha sido un medio para que estudiantes de nuestra universidad nos contacten, sino que también nos ha permitido acercarnos a personas de otras instituciones, a familiares de personas neurodivergentes que agradecen la información que compartimos o a personas disca que encuentran en nuestro contenido una motivación para luchar. Nuestra experiencia muestra que este tipo de activismo permite generar un impacto en lo cotidiano y, por lo tanto, es importante utilizar las plataformas existentes para acercar estos temas al resto de la población.

Fuera de este ámbito de acción, otra parte importante de nuestra labor ha sido la participación en las movilizaciones en

la universidad, que ha significado, entre otras cosas, posicionar nuestras demandas y presionar por avances concretos. Por ejemplo, hemos redactado una carta a las autoridades de la universidad, participado en la redacción de petitorios y en espacios de trabajo con la institución. Esas acciones han estado motivadas por diversas problemáticas, entre las cuales un eje central ha sido la implementación de apoyos institucionales —como Adecuaciones Curriculares o Ajustes Razonables—, debido a que han ocurrido múltiples situaciones en las que se ha incumplido con las normativas internas o, incluso, se ha discriminado a los estudiantes que las solicitan.

Una de las instancias surgidas a partir de las demandas estudiantiles fue la Mesa de Inclusión de Campus, que tuvo lugar entre 2024 y 2025 y constituyó una primera experiencia de diálogo interestamental. La Mesa reunió a organizaciones estudiantiles, centros de estudiantes del Campus y funcionarios del área de Equidad e Inclusión de las distintas facultades del Campus JGM. Si bien en la Mesa se reconoció la necesidad de un cambio cultural y de espacios de encuentro permanentes para trabajar en torno a dicho cambio, esta instancia no logró mantenerse a lo largo del tiempo.

Además, se evidenciaron barreras, como el cuestionamiento de la participación estudiantil en la toma de decisiones y la falta de consenso. En particular, se utilizaron argumentos relacionados, entre otras cosas, con la libertad de cátedra y los requisitos de egreso³ para cerrar la posibilidad de diálogo y limitar la incidencia estudiantil en las políticas institucionales, ignorando el valor de generar un diseño integral y co-construido de inclusión, que amplíe las nociones de accesibilidad y comunidad universitaria.

Otro hito que nos gustaría destacar en el ámbito de la movilización corresponde a la intervención que realizamos en el marco del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, el 5 de diciembre de 2024 en el Campus JGM. Esta estuvo motivada por una acumulación de problemáticas, principalmente dentro

3. Para profundizar sobre las exigencias de egreso, véase Montaña Castro (2025), pág.84.

de la FACSO, asociadas al acceso y al respeto de los Ajustes Razonables para los estudiantes. En ese marco, redactamos un discurso para visibilizar la violencia capacitista y lo presentamos en Calama⁴ y en FACSO, sosteniendo un lienzo con la leyenda “¿Inclusión? UCH todavía discrimina a estudiantes DISCA”. Esta fue la primera manifestación estudiantil de personas con discapacidad y neurodivergentes al interior de un campus de la Universidad de Chile.

La intervención mencionada fue realizada también el 8 de diciembre frente al Palacio de la Moneda, en el contexto de la Marcha por los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este hito fue un ejercicio de politización de la discapacidad en el espacio público que nos permitió conectar con otras personas y organizaciones, visibilizando que las problemáticas experimentadas en la educación superior son parte de las luchas que están dando las personas con discapacidad en las últimas décadas desde lo común (Suazo-Paredes y Reyes, 2019).

4. Calama es la denominación dada y utilizada por el estudiantado del Campus Juan Gómez Millas (Universidad de Chile) a una de sus ubicaciones exteriores que sirve como punto de referencia y encuentro estudiantil.



Figura 1. Intervención en frontis del Palacio de La Moneda

4. Discusión

A partir de la experiencia que hemos compartido en este capítulo, nos interesa plantear la discusión en torno a tres elementos: el funcionamiento capacitista de la universidad, la importancia de la comunidad y la solidaridad, y algunos puntos críticos existentes entre los abordajes de la discapacidad en la universidad.

4.1. Capacitismo en la Universidad de Chile

Como primer punto, nos parece relevante dar cuenta de la falta de avances a la hora de garantizar los derechos de las personas con discapacidad y neurodivergentes en la Universidad de Chile. A pesar de contar, desde hace cinco años, con una política institucional que busca instalar y consolidar “la inclusión plena de las personas en situación de discapacidad como una prioridad institucional” (Universidad de Chile, 2019, p.11), en la práctica, su implementación ha sido lenta, desigual entre campus y facultades, y limitada a la voluntad de funcionarios, académicos y estudiantes para llevarla a cabo y respetarla.

Desde nuestra perspectiva, esto se relaciona con el hecho de que, en la lógica capacitista de las universidades, la discapacidad y la neurodivergencia todavía se consideran un problema y, por lo tanto, la otredad. Esto ocurre no sólo por la cantidad de recursos económicos que requiere avanzar hacia la accesibilidad universal o el diseño universal de aprendizaje —temas que no son prioridad presupuestaria—, sino que, sobre todo, porque la participación de personas con discapacidad y neurodivergentes cuestiona los pilares mismos de las instituciones universitarias, que se basan en la exclusión.

Por un lado, históricamente las universidades se han construido de manera elitista y solo recientemente se ha ampliado el acceso a la población (Sepúlveda y Lizama-Loyola, 2022). Por otro lado, la educación se ha basado en la idea de que existe una única forma válida de aprender y de ser estudiante universitario, lo cual valoriza la productividad y el rendimiento, normaliza la

competencia y el esfuerzo, y romantiza el sufrimiento para sacar adelante una carrera (Mareño Sempertegui, 2021; Araneda-Urrutia y Eyzaguirre-Negrete, 2024).

A partir de nuestro enfoque temático situado en la discapacidad y neurodivergencia en la Universidad de Chile, consideramos relevante aclarar que, si bien la institución se ha planteado públicamente como inclusiva (Gutiérrez Vera, 2024; Subdirección de Equidad e Inclusión, s.f.), los avances que han existido –que continúan siendo insuficientes– se deben principalmente a quienes han luchado por ello, les estudiantes con discapacidad y neurodivergentes junto a funcionaries y académiques específiqes. En ese proceso, nuestra resistencia ante la adversidad ha sido clave.

No obstante, queremos recalcar que aquella resistencia, que muchas veces se idealiza, causa un deterioro importante en nuestra salud física y mental. Parafraseando a Leonor Silvestri (2021), nosotres no romantizamos la discapacidad ni el desgaste que implica la lucha disca, sabemos que ser una persona con discapacidad o neurodivergente en ocasiones puede ser agotador. No obstante, debemos tener claro que aquel agotamiento no es necesariamente intrínseco a la discapacidad, sino que también es producto de ser personas disca inmersas en un sistema capitalista y capacitista.

Este desgaste, la sensación de que las demandas no llegan a soluciones, de que quienes deberían conversar con nosotres no nos escuchan y el constante recordatorio de que nuestra existencia como estudiantes con discapacidad y neurodivergentes es percibida como un “problema” para la institución (Mareño Sempertegui, 2021) exacerban nuestra vivencia y posición de otredad. Esto responde a una lógica capacitista en la que “tu enfermedad es tuya, tu discapacidad es tu culpa y, por ende, es tu problema y tu responsabilidad individual” (Silvestri, 2021, p.73), lo que genera una falta de pertenencia, sentimientos de soledad y culpa, entre otros, que dificultan nuestra permanencia en la universidad. Por ello, el capacitismo no sólo tiene relación con factores estructurales de cómo funciona la Universidad, sino que también se traduce en experiencias encarnadas que vivimos como personas discas.

4.2. Importancia de la Comunidad y la Solidaridad

En línea con lo anterior, parte de nuestro activismo consiste en construir una comunidad que nos permita reflexionar y reconocer las lógicas capacitistas en nuestras experiencias individuales y compartidas. Esto nos lleva a plantear como necesidades la solidaridad, el apoyo mutuo –tanto presencial como virtual– y el trabajo en el ámbito institucional para mejorar las condiciones estudiantiles, esforzándonos por incorporar una mirada crítica e interseccional a nuestras realidades personales y grupales. De esta forma, acompañamos las trayectorias estudiantiles durante su permanencia, las crisis o pausas que emergen, y fomentamos la visibilización de las barreras a las que se enfrenta el estudiantado en este recorrido.

En este contexto, surge la solidaridad política, que se refiere a lo que hacen las personas oprimidas al crear grupos sociales y organizaciones caracterizados por la conciencia individual, la responsabilidad grupal, la acción colectiva y el compromiso moral (DuFord, 2021). La solidaridad radica en el apoyo mutuo, desde el cual reconocemos que “no se puede vivir sin apoyos; nadie puede, no solo las personas con las que convivimos bajo esta operación de diagnóstico discapacitante” (Silvestri, 2021, p. 127).

Asimismo, entendemos que nuestra lucha anticapacitista está inserta en un contexto social e histórico específico y que se intersecta con otras luchas similares, como los movimientos feministas y de disidencias, el antirracismo, el anticolonialismo, el anticapitalismo, entre otros. Estas luchas han aportado numerosas herramientas y saberes, como, por ejemplo, la idea de la justicia sanadora, surgida en comunidades racializadas de Estados Unidos, que plantea: “tal como el daño es colectivo, la sanación no es un acto individual” (Page y Wood, 2022, p. 22). De este modo, nuestro activismo también es cuidado, ya que, como planteamos en *Creando Pertenencia desde la Disidencia Funcional*:

...al reivindicar nuestros derechos, experiencias y saberes, no solo nos enfrentamos a los sistemas que nos oprimen sino que también sanamos (...) en el proceso de crear espacios para

nosotros mismos, sanamos heridas y dolencias producidas por el ambiente opresor en el que nos desarrollamos. El encontrarse resulta catártico y el actuar desde el colectivo nos da seguridad y respaldo, nos “empodera” como sujetos políticos.

(Tapia y Vera, 2025).

En este sentido, nos constituimos como una comunidad inspirada en el anticapacitismo como parte de los movimientos sociales, en particular los de las personas con discapacidad, desde los cuales nos reconocemos como personas, sujetos de derecho, estudiantes, ciudadanos, sujetos políticos válidos, con capacidad de agencia y de cambio social, en consideración a las organizaciones que nos antecedieron en la búsqueda de cambios socioculturales orientados hacia el respeto de derechos, dignidad, autonomía y participación de las personas disca (Rebolledo-Sanhueza y Galaz-Valderrama, 2024). Desde sus expresiones cotidianas, este activismo es clave para cuestionar las normas y valores de nuestro contexto social, educativo, cultural, político y comunitario que reproduce lógicas de opresión sin atender a sus efectos discapacitantes.

4.3. Puntos Críticos en el Abordaje de la Discapacidad en la Universidad

Nuestro trabajo activista, en el ámbito de la colaboración, negociación y/o crítica hacia la institucionalidad universitaria, nos ha permitido reconocer algunos puntos críticos respecto a cómo se aborda la discapacidad y la inclusión. En particular, nos interesa resaltar dos diferencias: la validación de los saberes y la comprensión del conflicto.

Respecto a lo primero, durante los procesos de movilización y de trabajo en conjunto con distintas unidades de la universidad, se ha evidenciado una resistencia institucional a nuestra participación y a considerar nuestros conocimientos y habilidades. Esto puede deberse, en parte, a la estructura jerárquica universitaria y a valoración del conocimiento

académico por encima de otros saberes. Nuestra demanda por ser parte de estos procesos y asumir responsabilidades como estudiantes de pregrado ha generado roces ya que admitirnos implicaría reconocer que nuestras experiencias nos da un conocimientos que quienes no viven la discapacidad y la neurodivergencia en primera persona, no poseen. Por otro lado, el mismo capacitismo del sistema universitario significa que las personas disca somos consideradas, en el mejor de los casos, como sujetos pasivos y de caridad y, en el peor, como “objetos de estudio, como si no tuviéramos cuerpo, sentires, afectos” (Vite Hernández, 2022, p. 25).

El resultado de estas lógicas es que las políticas se diseñan excluyendo a las personas con discapacidad, en vez de diseñarlas con nosotres. Reconocer nuestra experticia sobre el tema implica reconocer las falencias tanto de la Universidad como de la sociedad en general y, de ese modo, traspasar la mera crítica para construir la Universidad que queremos y necesitamos de manera conjunta entre las personas disca y la institución universitaria.

Respecto a lo segundo, en las relaciones de colaboración y negociación también se ha manifestado una diferencia en cómo entendemos y reaccionamos ante el desacuerdo. Primero, es necesario destacar la importancia del conflicto y por qué, como grupo basado en la solidaridad, parte de lo que buscamos generar son estos roces e incomodidades. En atención a lo planteado por DuFord (2022), creemos que generar conflicto es necesario porque cuestiona el funcionamiento actual de las cosas. El conflicto no necesariamente está centrado en el beneficio del grupo que lo impulsa, sino en la posibilidad de construir mundos menos opresivos (Duford, 2022).

En ese sentido, la resistencia que muestra la universidad ante la posibilidad de generar cambios y considerar nuestras perspectivas cuando se presentan disensos, busca producir el cese de la discusión sobre el capacitismo más que abrirse a las reflexiones sobre cómo este permea la estructura universitaria. Al contrario de lo que ocurre a nivel institucional, como organización estudiantil comprometida con la lucha disca consideramos de vital importancia reconocer el desacuerdo como una instancia

valiosa para la reflexión sobre cómo nos afecta el capacitismo y desde dichas reflexiones poder generar los cambios necesarios para avanzar hacia una educación inclusiva que posibilite a futuro una educación anticapacitista (Araneda-Urrutia y Eyzaguirre-Negrete, 2024), entendida como aquella que desjerarquice los cuerpos y se abra a diversos modos y ritmos de ser, aprender, convivir, ejercer las profesiones, entre otras muchas posibilidades de hacer la vida y estar en el mundo.

5. Conclusión

A lo largo del capítulo hemos abordado nuestra experiencia como organización de y para personas con discapacidad en la educación superior. Al respecto, hemos resaltado elementos como la construcción de un espacio de cuidado mutuo, nuestro trabajo de visibilización en múltiples ámbitos y formatos, nuestra perspectiva sobre el capacitismo en la universidad, la importancia de la comunidad y de la participación activa de las personas disca que abran la posibilidad de cambios. Considerando tales elementos creemos que avanzar en el cuestionamiento del capacitismo inherente a la educación superior son fundamentales tres aspectos: la existencia de espacios de cuidado mutuo para personas con discapacidad y neurodivergentes, la apertura al conflicto y el disenso, y la participación interestamental.

En primer lugar, reconocemos que los espacios de cuidado mutuo entre personas disca permiten generar un sentido de pertenencia, en tanto acompañan, brindan comprensión y contención, y generan lazos de amistad y compañerismo. En ese sentido, son de vital importancia para la vida universitaria, sobre todo en un contexto capacitista que puede volver las trayectorias de estudiantes disca más complejas y solitarias. A la vez, como espacios de encuentro, posibilitan que las personas disca compartan sus experiencias y comiencen a politizarlas, dando paso a una toma de conciencia sobre las violencias e injusticias que enfrentan. Por ello, son fundamentales para la lucha anticapacitista.

En segundo lugar, sostenemos que es importante aceptar los disensos y discusiones que pueden surgir en el proceso de cuestionar el capacitismo en la universidad. Tal como mencionamos, el conflicto y el desacuerdo son necesarios y no deben tener connotación negativa. Al contrario, abogamos por su significado emancipador y disruptivo que nos permite tanto cuestionar el sistema en el que vivimos como proponer maneras diferentes de existir, convivir y construir comunidad. A lo largo de nuestra trayectoria hemos puesto sobre la mesa lo que se encuentra invisibilizado y que la Universidad, muchas veces, reniega, como la violencia que enfrentan sus estudiantes con discapacidad y neurodivergentes, o la implementación deficiente del modelo de inclusión.

Si bien puede resultar incómodo visibilizar esos hechos, es necesario hacerlo para transformar esta situación. En este camino nos hemos encontrado con personas y organizaciones que comparten esta lucha y con otras que, ajenas a la discapacidad, han querido aprender sobre anticapacitismo. La incomodidad, entonces, puede transformarse en algo fructífero que genere alianzas y avances para hacer posibles otras maneras de construir universidad.

En tercer lugar, y en línea con lo anterior, es necesario crear espacios interestamentales desde el respeto, la horizontalidad y la escucha activa. Como organización, continuaremos invitando a generar diálogos e intercambio de conocimientos y experiencias, a explorar las incomodidades y tensiones, a estar constantemente en reflexión y a seguir propiciando instancias para que todes puedan unirse al cuestionamiento de la normalidad impuesta, ya que esta debe ser una tarea de la comunidad toda y no solo de las personas con discapacidad. Hasta ahora, hemos podido construir una perspectiva crítica principalmente desde la experiencia estudiantil, pero es importante que funcionaries, académiques y todes quienes conforman la universidad puedan comprender y cuestionar el capacitismo que permea, en particular, en la educación superior y, en general, en la sociedad en su conjunto.

Finalmente, en este capítulo, hemos abordado nuestra experiencia y reflexiones colectivas desde la idea del saber hacer. Comprendemos que nuestra experiencia como estudiantes universitarios con discapacidad y neurodivergentes organizados posee gran valor y, por lo mismo, tiene mucho que aportar a la construcción de una educación superior que se aboque a desterrar de su contexto y de sus lógicas de funcionamiento las diversas expresiones de violencia capacitista. De este modo, nos planteamos como actores políticos que seguiremos incomodando para visibilizar lo que está normalizado y, así, promover el disenso como una posibilidad de construir algo nuevo. Mantendremos nuestras máximas de cuidado y apoyo mutuo para resistir y mantenernos firmes en nuestra lucha, en la búsqueda de que más personas puedan abrirse al anticapacitismo como un proceso y un movimiento que posibilita la aceptación de la diferencia y la imaginación de nuevas formas de relacionarnos más amables, justas y emancipadoras.

Declaración de conflicto de intereses:

Los autores del presente estudio declaran no tener ningún conflicto de intereses.

6. Referencias

- Araneda-Urrutia, C. y Eyzaguirre-Negrete, L. (2024). De la urgencia de un enfoque anticapacitista en educación inclusiva. En F. Herrera y P. Marshall (Eds.), *Discapacidad en Chile: una introducción* (pp.50–67). Ediciones UDP.
- Campbell, F. (2009). *Contours of ableism. The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan.
- Cerda, A. (2023). *Epistemologías de las discapacidades. De la exclusión a la incidencia*. CLACSO.
- Drullard, M. (2023). *El feminismo ya fue*. OnA Ediciones.
- DuFord, R. (2022). *Solidarity in Conflict: A Democratic Theory*. Stanford University Press.
- Ferrante, C. (2015). Políticas de los cuerpos, discapacidad y capitalismo en América Latina. La vigencia de la tragedia médica personal. *Revista Inclusiones*, 41–61. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2891>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Gutiérrez, P. M. (1999). El sociograma como instrumento que desvela la complejidad. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (2), 129–151.
- Gutiérrez Rodríguez, V. H. (2020). Movimiento asociativo de personas con discapacidad: su impacto en la universidad y en la sociedad. *Acta Sociológica*, (80), 49–77. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2019.80.76290>
- Gutiérrez Vera, M. (23 de abril de 2024). En clase inaugural, Rectora de la U. de Chile abordó alcances y desafíos de la equidad y la inclusión. *Noticias UBB*. <https://noticias.ubiobio.cl/2024/04/23/en-clase-inaugural-rectora-de-la-u-de-chile-abordo-alcances-y-desafios-de-la-equidad-y-la-inclusion/>

- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Kafer, A. (2013). *Feminist, queer, crip*. Indiana University Press.
- Lapierre, M. (2022). Estado del arte de la discusión latinoamericana sobre capacitismo (state of the art of the Latin American discussion on ableism). *Disability and the Global South*, 9(1), 2152-2180. https://dgsjournal.org/wpcontent/uploads/2022/09/09_01_02.pdf
- Lucio A., R. (2010). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 38-56. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5675>
- Ljuslinder, K., Ellis, K., & Vikström, L. (2020). Crippling Time – Understanding the Life Course through the Lens of Ableism. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 35-38.
- Mareño Sempertegui, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la Educación Superior. *RAES*, 13(23), pp. 24-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8247039>
- Monsalves, S., Díaz, N. y Duarte, K. (2021). La sistematización de experiencias como estrategia para la producción de conocimiento y la acción política. En Equipo DEI (Ed.), *Transformar Sistematizando. Producción de conocimientos y luchas emancipatorias* (pp. 11-42). Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Montaña Castro, N. (2025). "Emergemos de las grietas como la vegetación ruderal": sistematización de la experiencia activista de Anticapacitistas JGM [Tesis para optar al título de Socióloga, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/208963>
- Page, C. y Woodland, E. (2022). *Healing Justice Lineages: Dreaming at the Crossroads of Liberation, Collective Care, and Safety*. North Atlantic Books.

- Rebolledo-Sanhueza, J.A. & Galaz-Valderrama, C. (2024). Activismo y discapacidad en Latinoamérica: luchas por el reconocimiento. *Revista Estudios Feministas*, 32(1). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n190769>
- Sepúlveda, D., y Lizama-Loyola, A. (2022). Different routes to university: Exploring intersectional and multi-dimensional social mobility under a comparative approach in Chile. *Sociological Research Online*, 27(1), 154–171.
- Silvestri, L. (2021). Ética Mutante del Deseo Disca y las Afecciones de la Interdependencia Funcional. *Queen Ludd*.
- Suazo-Paredes, B. y Reyes, M. J. (2019). La Politización de la “Discapacidad” en Chile como Práctica de lo Común de Organizaciones de y para Personas “con Discapacidad”. *Revista Castalia*, (32), 119–138.
- Subdirección de Equidad e Inclusión. (s.f.). Política de equidad e inclusión estudiantil en la Universidad de Chile. Universidad de Chile. <https://uchile.cl/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/politicas-de-equidad-e-inclusion/politica-de-equidad-e-inclusion-estudiantil-en-la-universidad-de-chile>
- Tapia, A., y Vera, I. (4-6 de noviembre de 2025). Creando pertenencia desde la disidencia funcional: el rol de las organizaciones disca en la educación inclusiva. [Presentación en panel]. 13.º Congreso Internacional REDLAT “Derecho a la Educación Superior desde la Diversidad y Accesibilidad: Hacia el fortalecimiento de la Democracia desde las minorías y sus derechos”. Universidad Nacional de Asunción, San Lorenzo, Paraguay.
- Universidad de Chile. (2019). Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la Diversidad Funcional. Universidad de Chile.

Vite Hernández, D. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Nómadas*, (52), 13-27. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a1>

Vite Hernández, D. (2022). Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas. En L. Shewe y A. Yarza de los Ríos (Coords), *Cartografías de la discapacidad: una aproximación pluriversal* (pp. 23-37). CLACSO.



Capítulo 2.

Autismo y Educación Superior: Desafíos y Propuestas para una Inclusión más Plena y Consciente

Fernando Edgard Silvi Guzmán
fernasilvi@hotmail.com

Facultad de Medicina,
Universidad de Chile

Resumen

El autismo es una condición que se caracteriza por las dificultades significativas en la iniciación y mantención de la comunicación social al interactuar en diferentes entornos, así como por intereses restrictivos, repetitivos y estereotipados de las personas con esta condición. Si bien existen iniciativas legales para promover la inclusión a nivel de educación superior, aún hay grandes barreras para estudiantes autistas que ingresan a la universidad. Ciertas características del autismo como el *stimming*, el *masking* o el *mutismo selectivo*, pueden ocasionar dificultades de integración, tal como se demuestra en el caso vivido en primera persona por un estudiante titulado de Tecnología Médica en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile y autor de este trabajo. A pesar de la existencia de disposiciones oficiales para implementar la “Ley TEA” en la educación superior chilena, todavía se requiere trabajar con los estamentos universitarios para implementar ajustes razonables y crear un entorno realmente inclusivo para estudiantes dentro del espectro autista.

Palabras clave: educación inclusiva, espectro autista, Ley TEA, neurodiversidad, neurodivergencia.

1. Introducción

El autismo, también conocido como Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Condición del Espectro Autista (CEA), se define como una condición del neurodesarrollo caracterizada por la existencia de dificultades de comunicación e interacción social y por la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de conducta, intereses o actividades. Se ha observado un aumento en su frecuencia, que anteriormente era de 1/100 personas, hasta 1/59 personas, según estudios recientes, lo que podría deberse a los cambios en los criterios calificativos, a un análisis más sensible, o bien, a otros factores que no han sido identificados con precisión (Martín del Valle, 2022).

La 5ta. edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de Desórdenes Mentales (DSM-V) cataloga el espectro autista dentro de los trastornos del neurodesarrollo, los cuales se manifiestan tempranamente e impactan en el funcionamiento personal, social, académico y/u ocupacional. Dentro del autismo se incluyen condiciones que anteriormente correspondían al trastorno autista clásico —TA—, el síndrome de Asperger —SA—, el trastorno desintegrativo infantil —TDI— y los trastornos generalizados del desarrollo no especificados —TGD— (DSM-V, 2013). Tales denominaciones hoy se encuentran en desuso dentro del ámbito psicológico y académico, ya que el espectro autista se entiende referido a un grupo muy heterogéneo de personas y a sus múltiples manifestaciones que permiten caracterizarlas.

El DSM-V establece 3 niveles o grados de apoyo requeridos por las personas autistas, según parámetros de comunicación social y flexibilidad de conducta frente a cambios de rutina. El grado 1 tiene mínimas necesidades de apoyo, con algunas dificultades en la comunicación social que solo se presentan en ciertos contextos específicos y no necesariamente requiere ayuda in situ. El grado 2 presenta mayores requerimientos de apoyo, la comunicación social es más limitada y genera mayores interferencias debido a la inflexibilidad de conducta que dificulta el cambio de foco en la acción. Por último, el grado 3 requiere mucho mayor apoyo, la comunicación social es mínima y su autonomía es muy limitada, lo que se traduce en una asistencia permanente para cumplir tareas, pues sus dificultades interfieren significativamente en la vida diaria (DSM-V, 2013).

El paradigma de neurodiversidad preconiza la valoración de la diversidad neurológica y cognitiva humana para derribar barreras que producen exclusión. Este paradigma nace de los esfuerzos de la activista Judy Singer para promover la visualización y despatologización de condiciones como el autismo, la dislexia o el TDAH. Dentro del paradigma, el autismo es una neurodivergencia que procesa el mundo de manera distinta, desde lo cognitivo, afectivo y sensorial, por lo cual se promueve la intervención terapéutica, se realizan acomodados estructurales por ley sin patologizar la condición, lo que se puede traducir en políticas públicas concretas (Doyle, 2020).

Las personas neurodivergentes están empujando un movimiento social que reclama un cambio de conducta a nivel institucional para lograr la inclusión de sus diferencias. Sin embargo, el concepto de neurodiversidad aún se encuentra en desarrollo. Por ejemplo, en la educación superior se recalca la necesidad de cambiar la noción de déficit para destacar las fortalezas y cualidades que aportan las personas neurodivergentes (Amador Fierros et al., 2021).

Para ser considerado autista se debe presentar las características básicas de la condición, resumidas en la conocida Triada de Wing, introducida por la terapeuta Lorna Wing en 1979. Esta triada señala aspectos de la comunicación, interacción social y rigidez cognitiva como características principales del autismo (Wing y Gould, 1979). Por otra parte, si bien existen variados instrumentos de medición, tales como el ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule) o el ADI-R (Autism Diagnostic Interview Revised), estos deben ser aplicados únicamente por un profesional capacitado y certificado para su aplicación y así obtener un análisis correcto de autismo.

En términos generales, el autismo suele presentar las siguientes características:

- ♦ **Comunicación:** variaciones en el lenguaje y la comunicación verbal y gestual.
- ♦ **Interacción social:** mayor dificultad para mantener relaciones sociales recíprocas y eficaces con otras personas.

- ♦ **Inflexibilidad cognitiva y de comportamiento:** falta de conducta imaginativa y simbólica, conductas rituales y rutinarias (Revista UNIR, 2021).

Se ha observado un aumento en el diagnóstico de autismo, tanto a nivel nacional como internacional. Los resultados de Yáñez et al. (2021) en población infantil, arrojan una frecuencia de 1,96%, es decir, una tasa de 1/51 niños tendría esta condición, lo cual evidencia la necesidad de implementar políticas públicas en salud y educación para responder a los requerimientos de niños, jóvenes y adultos autistas. Sin embargo, dichas estimaciones se ven limitadas debido a que los instrumentos de medición no se han adaptado a la realidad chilena, así como por los sesgos de género presentes en las investigaciones sobre autismo, entre otros factores, por lo cual es fundamental continuar con estudios de tipo estadístico sobre la condición autista.

Ley N°21.091 establece en el artículo 1 que la educación superior es un derecho del cual pueden gozar todas las personas según sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias. El artículo 2, letra e) se refiere al principio y promoción de la inclusión, así como a la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria y promueve la implementación de ajustes necesarios para personas con discapacidad. En lo estrictamente referido al autismo, un primer paso para visualizar su realidad e impulsar políticas públicas relativas a esta condición es la Ley N°21.545, también conocida como “Ley TEA”, promulgada en 2023. Ella establece la promoción de la inclusión, atención integral y promoción de los derechos de las personas autistas en el ámbito social, educativo y de salud, lo que se explicita en el deber que tiene el Estado de asegurar a este colectivo una educación inclusiva y de calidad, además de comprometerse con la creación de una red de servicios para el diagnóstico y atención del autismo, así como con la investigación sobre su frecuencia mediante estudios y encuestas.

Sin embargo, uno de los problemas que se ha observado con la “Ley TEA” y que ha sido comentado en columnas de opinión (Vera y Abarca, 2023), es el hecho de que esta norma no contiene suficientes disposiciones dirigidas a jóvenes y adultos autistas, lo cual los infantiliza y perpetúa el estigma de dependencia e incapacidad para desarrollar la autonomía personal de quienes presentan

dicha condición. Además, no existe una asignación presupuestaria que garantice apoyos para facilitar y promover, precisamente, la autonomía de estudiantes autistas, lo que finalmente debe buscarse mediante voluntades y proyectos.

En línea con lo anterior, es preciso señalar que las instituciones de educación superior incurren en falencias a la hora de incluir a estudiantes neurodivergentes al ignorar que su transición hacia la adultez es más larga. Al considerarlos desde un principio como “adultos”, muchas veces las instituciones no satisfacen las necesidades de los estudiantes autistas. Es más, su condición de personas con autismo tiende a ser invisibilizada a la hora de requerir los ajustes necesarios y se espera que se comporten como el estudiantado sin neurodivergencia. Según Ron Steingard “El universo del adulto no está preparado para quienes tienen una condición que se presenta en la infancia y que persiste hasta la edad adulta” (Arky, 2024).

Con el fin de promover el modelo de inclusión en el sistema de educación superior, en enero de 2025 la Subsecretaría de Educación Superior publicó un Manual de Orientaciones para la Implementación de la Ley N°21.545 en Instituciones de Educación Superior, que busca guiar la inclusión de personas autistas en dichos planteles, en consideración con sus necesidades educativas, así como con la autonomía académica, económica y administrativa de la que gozan las instituciones de educación superior en nuestro país. Este documento contó con la participación de profesionales de la cartera y la Superintendencia de Educación Superior, además de la validación del Programa de Inclusión del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) y organizaciones de personas autistas y sus cuidadores, lo que significó un importante paso para la plena inclusión de las personas autistas (Mariqueo, 2025).

El estudio de González et al (2023), que consiste en una encuesta realizada a estudiantes y docentes de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), declaró que un 38% del estudiantado de dicha casa de estudios presenta una neurodivergencia y de ellos, el 10% corresponde a personas autistas. A pesar de aportar información que ilustra en parte la realidad de los estudiantes chilenos con autismo, el diseño muestral del estudio comentado no es probabilístico, por lo que no es posible realizar una inferencia que permita determinar

el porcentaje de estudiantes autistas en nuestras instituciones de educación superior.

2. Objetivo del Estudio

El objetivo del presente trabajo es analizar los desafíos, barreras y necesidades de las personas autistas en el contexto universitario mediante una experiencia real, con el fin de plantear propuestas de ajustes necesarios e indicaciones generales para promover la inclusión de las personas autistas en la educación superior. Con lo anterior se busca comprender la profundidad de la experiencia humana, las barreras subjetivas y el significado que el estudiante otorga a su tránsito por la universidad.

3. Marco Teórico

3.1. Barreras Observadas en Educación Superior

Según el *Manual de buenas prácticas para apoyar a los estudiantes de educación superior con TEA*⁵, los principales desafíos durante la etapa de estudios superiores se refieren a las barreras que se generan en el entorno social y físico, a la falta de apoyos concretos, a las expectativas poco realistas, a las dificultades en las evaluaciones, así como aquellas relativas al tránsito hacia la adultez (Tabla 1). Estas barreras producen un alto grado de ansiedad, aislamiento, depresión e incluso deserción universitaria (Fabri et al., 2016). La falta de un ambiente inclusivo y de ajustes adecuados puede significar no solo una merma en las capacidades de autonomía de un/a estudiante autista, sino la pérdida de grandes talentos y habilidades que podrían ser sumamente valiosos, tanto para el correcto desempeño en

5. Este manual se generó a partir de un proyecto de apoyo a estudiantes autistas de la Unión Europea.

investigación y docencia, como para el ejercicio profesional luego del ingreso al mundo laboral.

Tabla 1. Principales barreras para el autismo en educación superior

Entorno social y físico	Falta de apoyo	Expectativas poco realistas	Evaluaciones	Transición a la adultez
Captación de reglas sociales	Poco acceso a atención adecuada	Realidad del estudio universitario	Interpretación de enunciados ambiguos	Mudarse lejos de casa y gestión de tiempo
Hiper o hiposensibilidad a estímulos	Énfasis en las posibles deficiencias	Contenido del objeto de estudio	Incomprensión de motivos para acciones concretas	Desconocer una autodefensa eficaz
Gestión del aislamiento social	Adaptaciones poco consistentes	Exigencia de rendir al nivel de la media (secundaria)	Planificación de estudios y tareas	

Fuente: Elaboración propia en base a Fabri et al. (2016)

Por otro lado, el mismo documento refiere que un/a estudiante autista suele no informar su condición por distintas razones, como no considerarse discapacitado, creer que no puede recibir ayuda, querer integrarse con sus pares o temor a la discriminación y a la marginación social. Los estudiantes autistas presentan dificultades con las asignaturas que no son parte de sus intereses, así como con la organización de sus tiempos y con la interpretación de expresiones figuradas, de acuerdo a una exposición de Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad (2021). Otras dificultades identificadas son el exceso de estímulos sensoriales y la complicación de realizar trabajos grupales, esto último debido a que se sienten forzados a la interacción social con sus pares (Sille et al., 2022).

Según los parámetros neurotípicos, el rendimiento académico de estudiantes autistas no siempre es exitoso, esto debido a las barreras que obstaculizan el aprendizaje, lo que puede provocar la deserción prematura de la educación superior. De hecho, según el mismo estudio, la mayoría de los estudiantes autistas abandonan los estudios al desconocer su condición de personas autista. También se aducen razones como la falta de formación docente sobre neurodivergencias, así como la falta de adecuaciones y acompañamiento, o el no saber a quién recurrir en caso de ayuda. En Chile, según el Centro de Estudios CELEI (2022), los estudiantes neurodivergentes también enfrentan problemas de socialización, intolerancia a la frustración y problemas de evaluación.

El estudio de Gurbuz et al. (2019) realizado con estudiantes universitarios autistas en Reino Unido exploró diversos aspectos de su experiencia académica y arrojó que un 42% de ellos experimenta aislamiento social y soledad, a la vez que un 31% consideraba las actividades sociales como forzadas, innecesarias y poco diversas. A nivel académico, el 31% de estudiantes siente dificultades para aprender un tema en desmedro de otros y un 27% no tiene claridad en las instrucciones que debe seguir. A su vez, sus principales fortalezas académicas incluyen estudiar por largas horas, habilidades de escritura académica e investigación, y la capacidad de desarrollar el pensamiento crítico. El estudio destaca la necesidad de apoyos más concretos para estudiantes autistas y proporciona datos claves para mejorar las intervenciones en la educación superior.

3.2. Stimming, Mutismo Selectivo y Masking

La investigación realizada por Beltrán (2023) en su tesis de grado como asistente social, ha recopilado variados testimonios de estudiantes autistas relacionados con situaciones que involucran sus características sensoriales, cognitivas y conductuales, y los han obligado a buscar estrategias de autorregulación. Tal es el caso del **stimming**, caracterizado como una autoestimulación compuesta de movimientos o acciones repetitivas, como agitar

las manos, chasquear los dedos, balancearse, repetir sonidos, etc. El estrés que conlleva la exigencia académica o la interacción con pares son los principales factores desencadenantes de *stimming*, el cual puede implicar vivencias dolorosas y desagradables, tales como perder una clase o ser expulsado de una sala, con una huella emotiva muy intensa.

Otra característica observada dentro del autismo es el mutismo selectivo o situacional. El mutismo selectivo es definido por la ASHA (Asociación Americana de Habla, Lenguaje y Audición) como un trastorno de ansiedad complejo, que se manifiesta como una incapacidad para hablar en situaciones sociales donde esto es requerido, lo cual puede interferir en el rendimiento educativo. La presencia de mutismo selectivo es difícil de identificar debido a las diferencias comunicacionales del autismo. Este trastorno también afecta la capacidad de generar vínculos sociales y participar de actividades académicas que requieran hablar en público, lo que puede generar un mayor grado de ansiedad en las personas autistas (Hernández et al., 2025). En el referido trabajo de Beltrán (2023), se mencionan casos de personas autistas que logran expresarse mediante el arte corporal, en tanto otras son mal interpretadas por sus pares cuando presentan episodios de mutismo, lo que provoca desprecio e incluso son ridiculizados por los docentes.

Junto con el *stimming* y el mutismo selectivo, las personas autistas presentan enmascaramiento o camuflaje social, también conocido como *masking*. Los adultos autistas, en especial las mujeres, tienden a enmascarar las características de su condición a fin de imitar la conducta de los individuos neurotípicos y lograr incorporarse al grupo de pares. Aparentemente, el *masking* es utilizado como una serie de estrategias de autorregulación. Los esfuerzos continuos de enmascarar la condición conllevan un alto nivel de estrés y desgaste emocional, en especial para las mujeres. Sin embargo, según Alaghband-rad et al. (2023), se ha observado una correlación positiva entre el *masking* y la educación universitaria.

El trabajo de Beltrán (2023) una vez más recopila testimonios de *masking* de mujeres autistas, las cuales recurrían a este en un intento de ocultar sus crisis. La jornada de clases resultaba ser

emocionalmente desgastante para ellas. A lo anterior se suma la hipersensibilidad a estímulos del entorno, como luces, ruidos o el transporte público. La consciencia de esta hipersensibilidad hace que las personas autistas eviten lugares y actividades que les puedan generar crisis de ansiedad. Por último, los imprevistos de la rutina académica y la sensación de desorganización de los grupos pueden ser experimentados de manera muy desagradable, de acuerdo a dichos testimonios.

3.3. Diagnóstico Tardío

Se considera como diagnóstico temprano de autismo cuando sus características son observadas antes de los 3 años. Sin embargo, no existe un consenso sobre a qué edad se puede hablar de diagnóstico tardío. Por lo general, se llama tardíos a los diagnósticos realizados después de los 3 años, en la adolescencia, juventud o adultez. Muchas personas descubren su condición en la edad adulta debido al *masking* y el esfuerzo mental y psicológico que conlleva. Según Lai et al. (2016), las mujeres tienden más al *masking* y a detectar señales emocionales, mientras que los hombres tienden a la depresión, lo cual puede incidir en la presencia de diagnósticos tardíos.

Un diagnóstico tardío es un desafío en sí mismo. Por razones prácticas y del desarrollo, es importante prestar atención a otras ocurrencias simultáneas, como la ansiedad, la depresión, las psicosis o los trastornos de personalidad. En este sentido, también es necesario tener en consideración que el *masking* puede llevar a conclusiones diagnósticas erróneas al “impedir ver” la condición de autista de una persona (Abarzúa, 2024).

Las barreras que implica el diagnóstico tardío incluyen:

- ♦ Menor calidad de información por recuerdos inexactos
- ♦ Minimización de conductas atípicas

- ♦ Distintas trayectorias del neurodesarrollo
- ♦ Diferencias en expresión de características centrales
- ♦ No hay instrumentos de medición sensibles y específicos
- ♦ *Masking*
- ♦ Problemas psiquiátricos
- ♦ Falta de servicios profesionales especializados en autismo para adultos

El segmento de personas adultas con autismo enfrentan los siguientes desafíos o barreras:

- ♦ Niveles variados de satisfacción con el proceso diagnóstico
- ♦ Miedo a no ser creídos por el profesional
- ♦ Ansiedad por atenciones
- ♦ Altos costos y falta de acceso a especialistas capacitados
- ♦ Desconfianza hacia profesionales
- ♦ Estigma y dificultades de comunicación
- ♦ Complejidad del sistema de salud

(De Broize et al., 2021)

En general, las personas diagnosticadas en edad adulta reportan una experiencia positiva que les da un sentido de identidad y les permite conectar con otras personas autistas, aunque también están quienes viven el diagnóstico con malestar, ansiedad y arrepentimiento por no haber conocido antes su condición. Tras el diagnóstico, los adultos con autismo pueden reevaluar el pasado,

reinterpretar sus características y replantearse sus propias fortalezas y dificultades, junto con reconocer que reconciliarse con los aspectos positivos y negativos de la condición es un proceso continuo. Asimismo, pueden liberarse de falsas etiquetas, ser más conscientes de su identidad personal, generar redes y recibir opciones terapéuticas más efectivas.

4. Metodología

El modelo metodológico del presente estudio seguirá un enfoque cualitativo según un paradigma interpretativo y un diseño de estudio de caso biográfico-narrativo, centrado en la experiencia vivida por “Fernando”, con el fin de reconstruir la historia de su trayectoria universitaria. El alcance del estudio es ilustrativo y propositivo, en el que la experiencia personal permitirá validar o cuestionar el marco teórico y legal, además de conectarla con la literatura internacional. Se incluirá un relato de la trayectoria educacional del autor, junto con el análisis documental de fuentes secundarias mediante la codificación de los testimonios en categorías temáticas.

5. Resultados

A continuación, el autor de este capítulo (Fernando Silvi, tecnólogo médico de profesión) recoge su propia experiencia en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Se ha considerado necesario incorporar esta experiencia en forma de narrativa autobiográfica, ya que es una herramienta valiosa para la construcción de saberes, tal como se ha demostrado en diversos proyectos universitarios (Suárez y Dávila, 2018).

Ingresé a la carrera de Tecnología Médica en 2013. Egresé de enseñanza media en 2011 con un NEM de 6,7 y rendí la Prueba de Selección Universitaria (PSU) para estudiar Bioquímica en la Universidad de Chile. Al momento de la postulación se me recomendó tomar un año para prepararme, ya que tenía dificultades en mi autonomía, como, por ejemplo, la movilización en transporte público. Cursé preuniversitario en 2012 y rendí la PSU nuevamente para estudiar Tecnología Médica, ya que me atraía el trabajo en laboratorio.

Mi primer año de universidad significó todo un cambio de estructuras, de ambientes y de rutinas, además de tener que establecer nuevos lazos sociales. Para mí, este año como “mechón” en la universidad resultó ser especialmente desafiante. En primer lugar, debía aprender a hacer trámites de ingreso y solicitud de servicios en la universidad, en los cuales fui acompañado por mi padre, especialmente al principio. En segundo lugar, debía desenvolverme en un ambiente completamente diferente al colegio y con un número más grande de compañeros; en una carrera de más de 100 estudiantes me tomó todo un año empezar a conocer a mis pares.

Dado que resido en la comuna de Maipú, debí acomodar mi rutina para incorporar las casi 3 horas diarias de movilización en transporte público (bus y metro) entre mi casa y la facultad ubicada en la comuna de Independencia, lo que me resultaba incómodo por mi hipersensibilidad a estímulos como ruidos y afluencia de gente. Además, no estaba acostumbrado a

estos traslados diarios, durante mi etapa escolar estudiaba en colegios cercanos a mi domicilio. Otro desafío que debía enfrentar eran las horas de almuerzo, ya que dada mi selectividad alimenticia (característica importante de la condición autista) no aceptaba cualquier alimento que se ofreciera en las cafeterías y el casino de la facultad. Todos mis años de etapa escolar cursé media jornada, mi paso por la universidad fue la primera experiencia en una jornada de día completo, debía llevar mis propios almuerzos y buscar mis propios espacios.

El primer año también fue desafiante en mi rendimiento académico. Acostumbrado a obtener calificaciones de excelencia en mi etapa escolar, me sentía sumamente estresado por el nivel de exigencia de asignaturas tales como física o anatomía, ya que me autoexigí el tener las mejores notas posibles. Sacar calificaciones inferiores al 4,0 en controles, seminarios o gincanas me producía una gran frustración y angustia, llegando a llorar y a colapsar más de una vez mientras estudiaba en casa. Tuve que probar otras formas de estudio, como las clases enviadas por los docentes y mis propios apuntes, lo cual me permitió mejorar mis resultados académicos, sin llegar a sobre exigirme con las mismas calificaciones del colegio.

Tuve la oportunidad de conocer a Sandra Mella, importante académica de la Escuela de Terapia Ocupacional, quien se interesó en mi caso y comenzó a brindarme apoyo. Con ella empecé a explorar algunas características de mi condición que hasta el momento yo había experimentado de manera “normal”, tales como una tranca con mi nombre, lo cual implica que yo no me atrevía a decir mi nombre en público (mutismo selectivo). Entre Sandra y mis docentes de Tecnología Médica había una retroalimentación necesaria para que el equipo docente comprendiera mis necesidades académicas y me ayudara a mejorar mi desempeño. Por otra parte, también recibí asistencia psicológica por parte de la Unidad de Psicología de la facultad.

En mi tercer año ingresé a la mención de Morfofisiopatología y Citodiagnóstico, en ella hay un máximo de 10 o 12 cupos

anualmente. Mi mayor dificultad dice relación con un paso importante en el procesamiento de muestras histopatológicas, como es el corte en un micrótomo rotatorio. Al principio me resultó difícil cortar tejidos, para el manejo de micrótomo se requiere un importante manejo de motricidad fina y mucha paciencia. Yo requería el apoyo de un estudiante proveniente de una generación anterior, quien me proporcionó acompañamiento técnico y manual para cortar tejidos de todo tipo y tuve espacios luego de clases donde aprendí técnicas para cortar. Más allá de esta necesidad concreta de apoyo, mi rendimiento académico fue óptimo dentro del nivel de exigencia de la mención. Solamente reprobé la asignatura de Inmunohistoquímica en cuarto año (2016), pero al año siguiente volví a cursarla con mejores resultados.

Debí realizar esfuerzos para integrarme en un grupo de pares, compuesto por estudiantes con diferentes contextos y situaciones. Esto llevó a que tuviera que recurrir a un masking del cual solo fui consciente luego de egresar y que se manifestaba en, por ejemplo, tener que forzar contactos visuales o hablar cuando no lo deseaba. El entorno universitario siempre me pareció difícil y estresante, sentía que mis compañeros no siempre comprendían plenamente mis dificultades al compartir con ellos y mi relación con mis pares nunca trascendió el ámbito puramente académico, nunca sentí plena identificación con el grupo, tenía otra visión del mundo y no comparto los mismos intereses de los demás.

El pequeño número de estudiantes de la mención me produjo algo más de tranquilidad gracias a que todos los trabajos y clases los realizábamos entre nosotros. Aun así, siempre fue difícil dar a conocer mi condición directamente, por lo que recurrí a Sandra en alguna ocasión para una breve exposición sobre el tema, sin mencionarme directamente. En asignaturas interdisciplinarias, como Cursos de Formación General (CFG) o Módulos Integrados Interdisciplinarios (MII) conté con personas a quienes conocí previamente, de mi carrera o de otras carreras, para integrarme en los grupos de trabajo.

No obstante lo anterior, yo también pasé por experiencias amargas dentro del plantel, las que considero como una

consecuencia de la falta de consciencia sobre la realidad de la condición autista. En mi segundo año, fui atacado ante la vista de mis compañeros de carrera por guardias de la unidad de vigilancia de la facultad, ya que me veían solo y me confundieron con un hampón. Los estudiantes se unieron para defenderme y avisaron a la dirección de la Escuela de Tecnología Médica. El caso llegó a oídos de mis padres y ellos reclamaron a la unidad de vigilancia, cuyos encargados nos ofrecieron las disculpas correspondientes. Ocasionalmente pasé por situaciones de ansiedad, en especial durante las evaluaciones de fines de semestre, por lo que durante un periodo concreto (fines de 2017) recibí apoyo de una estudiante de Terapia Ocupacional para manejar dichas situaciones.

Dediqué mi último año de estudios (2018) a mi trabajo de tesis y de práctica profesional. Realicé mi trabajo de investigación en el Laboratorio de Hepatotoxicidad de la facultad con la profesora Gladys Tapia Opazo, con un resultado destacado. Posteriormente realicé mis prácticas profesionales de histopatología en el Hospital Clínico de la Universidad de Chile (HCUCH) y de citopatología ginecológica en el Centro de Oncología Preventiva (COP) de la facultad, ubicado en su sede Occidente.

Ambas prácticas fueron bien evaluadas, pero la dirección de mención consideró que eran insuficientes para mí, por lo cual, como adaptación adicional y para darme una cercanía a otras realidades profesionales, se me otorgó una práctica extendida en el Hospital San José. Esto fue necesario debido al hecho de que, dada la inflexibilidad y la necesidad de predictibilidad características de la mentalidad autista, yo podría esperar que en todos los servicios se trabajara de la misma manera que en el lugar de mi primera práctica, y me sentiría incómodo con una experiencia distinta en un contexto de laboratorio de Anatomía Patológica.

Rendí mi examen de título el 22 de enero de 2019, obteniendo una calificación destacada de 6,2. Los profesores me felicitaron y se emocionaron mucho, para ellos era muy significativa la transformación que habían visto en mí, nunca

un joven con mi condición y características había logrado terminar la carrera. Sin embargo, desde entonces mi mayor dificultad fue la búsqueda laboral. Hoy en día, reconozco que quizás mi mayor desacierto fue no haber creado contactos ni haberme asociado con personas de mi profesión, más allá de las personas a quienes conocí en mis prácticas profesionales, por lo que no tuve la oportunidad de hacerme conocido y la mayoría de las veces he sido rechazado en ofertas laborales a causa de mi falta de experiencia. Desde mi egreso de la carrera de Tecnología Médica, solo he tenido 3 oportunidades de trabajo en laboratorio realizando reemplazos de no más de 2 meses. Por esta razón, he tenido que continuar perfeccionándome, desarrollando cursos y capacitaciones concernientes al quehacer de mi profesión, en paralelo con mi búsqueda laboral.

Por último, algunos problemas personales y experiencias negativas vividas como consecuencia de la falta de comprensión social de la condición autista me llevaron a escribir un libro autobiográfico donde expongo toda mi historia de vida: “Soy igual a ti pero diferente”. Este libro fue bien recibido por la Unidad de Bienestar Estudiantil de la facultad, al punto que me han invitado a participar en ferias de salud y he recibido la oportunidad de impartir un curso de formación general (CFG) dirigido a visibilizar los desafíos que la sociedad impone a las personas dentro del espectro autista en diversos ámbitos de la vida cotidiana.

Las investigaciones que realicé por mi propia cuenta sobre el autismo me condujeron a escribir mi segundo libro “TEA, desconectados para sobrevivir”, de carácter mayormente técnico y a la vez accesible para diversos públicos interesados en conocer más de la condición autista, de manos de alguien como yo, que la vive en carne propia y que conoce sus desafíos de primera fuente. No obstante, siempre he sido consciente de lo que significa mi condición en mi diario vivir, ya que fui diagnosticado a los 3 años (como síndrome de Asperger en su momento) y siempre tuve noción de que en mí hay algo diferente, pero no inferior.

6. Discusión

La educación superior está llena de barreras que son percibidas como tales por estudiantes autistas, pero que han sido muy poco abordadas para lograr una inclusión plena y satisfactoria para ellos. Actividades tan cotidianas como trabajar en grupo, la relación con sus pares o las formas de evaluación, sumadas a factores no académicos, como la hipersensibilidad a estímulos, la necesidad de lograr autonomía e independencia para gestionar su tiempo o incluso la movilización en transporte público, son una importante fuente de estrés y ansiedad para estudiantes autistas, que hacen de su experiencia educativa un desafío complejo de superar y conllevan una alta tasa de deserción.

No obstante lo anterior, un estudiante autista puede terminar una carrera si cuenta con un apoyo y asistencia adecuada. A continuación, se mostrarán datos de un estudio realizado con estudiantes autistas de diferentes universidades europeas, elaborado por el *Manual de buenas prácticas para apoyar a los estudiantes de educación superior con TEA*.

Según datos reportados por Fabri et al. (2016), menos de la mitad de los estudiantes autistas reciben algún apoyo del plantel académico y cuando se entrega solo se materializa después del primer semestre, lo que puede generar que además a la condición autista se sumen coocurrencias, como depresión y ansiedad. El apoyo social debe ir a la par con el apoyo académico, tanto para estudiar y desarrollar mayor autonomía, como para enfrentar los retos relacionados con el aprendizaje y la vida universitaria en sí misma. Es importante que los supervisores y tutores expertos en espectro autista comprendan mejor el contexto universitario y puedan conocer el programa de estudios, la disciplina de la carrera y la institución.

Es necesario analizar con detenimiento las necesidades del estudiante autista de manera personalizada, pero también hay que evaluar las oportunidades que le permitan desarrollar la confianza dentro de la universidad. Si un estudiante sabe o sospecha que es neurodivergente, debe tener acceso a apoyo antes de entrar a la universidad. En tal caso es importante que no oculte su condición por temor a ser discriminado. La promoción de estos apoyos debe repetirse y llegar a todos los estudiantes. En ciertas universidades

europas se ofrece un comienzo anticipado a personas autistas o se les recomienda participar en otras actividades, previas al comienzo formal de clases (Fabri et al., 2016).

6.1. Rol Docente e Institucional

El profesorado también juega un rol muy importante a la hora de lograr la inclusión de estudiantes autistas debido a su proximidad con ellos, pero dentro de aquel aún existe mucho desconocimiento sobre el tema. Una parte crucial del trabajo académico exige garantizar la igualdad de condiciones y realizar los ajustes necesarios para ello. También se requiere consciencia de las dificultades que tiene un estudiante autista para autoidentificarse y comunicar sus necesidades (Gurbuz, 2019). No debe ser el alumno el que se adapte al docente, sino al revés, y la legislación requiere convertir esta necesidad en un deber para el docente.

El profesorado debe ser proactivo para sensibilizarse sobre la condición autista y capacitarse adecuadamente en el paradigma de neurodiversidad, proporcionar la ayuda adecuada para evitar la ansiedad universitaria y con ella reducir la deserción. Deben conocer a sus estudiantes individualmente y tomarse el tiempo para interactuar con ellos, compenetrándose con sus necesidades y fortalezas, y realizar los ajustes necesarios, no solo por obligación, sino para promover una cultura de la inclusión en la universidad (Vidriales, 2020). De esta manera, los docentes pueden crear un espacio inclusivo, aunque el sistema en sí mismo no lo sea.

Por otra parte, la educación superior debe ser un puente para promover el acceso y la integración en el mercado laboral. Para ello, es clave ofrecer un primer contacto con el área profesional que complete la formación en un entorno de trabajo real y proporcione las competencias sociolaborales para el posterior desempeño profesional (Vidriales, 2020), sobre todo en consideración a la bajísima tasa de inserción laboral de personas autistas y sus grandes dificultades para adquirir experiencias

formativas o prácticas suficientes (Friedman, 2013). El ingreso al mundo laboral debe ser facilitado por los docentes universitarios mediante el establecimiento de contactos con el área laboral de desempeño y brindar nexos con potenciales empleadores y colegas de trabajo, que a su vez puedan servir como referencias para el estudiante una vez egresado de la educación superior.

Las Orientaciones para la Implementación de la Ley 21.545 en la Educación Superior, publicadas en 2025, pueden considerarse como un avance primordial en esta dirección, dentro del contexto de nuestra realidad nacional. Cada persona que cuente con un diagnóstico de autismo acreditado por certificado puede solicitar la realización de acciones y ajustes concretos referidos en dicho documento oficial. Además, dado el enfoque biopsicosocial en el abordaje de la condición autista, los equipos institucionales encargados del acompañamiento pueden implementar instrumentos adicionales para ayudar a identificar barreras durante el proceso formativo. El documento presenta cuatro grandes dimensiones en las cuales se agrupan estas acciones concretas:

♦ **Dimensión 1: Gestión institucional**

- ♦ Ajustes normativos a protocolos y procedimientos
- ♦ Capacitación a personal administrativo y docente
- ♦ Financiamiento para gestión
- ♦ Diversificación del personal de la institución y flexibilización laboral

♦ **Dimensión 2: Docencia y proceso de enseñanza y aprendizaje**

- ♦ Ajustes necesarios en espacios físicos y evaluaciones
- ♦ Capacitación al cuerpo docente

♦ **Dimensión 3: Vinculación con el medio**

- ♦ Relación con enseñanza media para preparar una adecuada transición
- ♦ Vínculos con asociaciones autistas y servicios de apoyo

♦ **Dimensión 4: Investigación**

- ♦ Producciones científicas ligadas a la inclusión educativa

Cada plantel puede implementar estos ajustes de acuerdo con su realidad interna. Para ello es fundamental que las personas autistas puedan contar con instancias apropiadas de ayuda dentro de la casa de estudios, y a la vez es importante recoger datos para realizar seguimientos individualizados del progreso académico de los estudiantes autistas.

6.2. Recomendaciones

Dentro de la Segunda Jornada Disciplinar “Prácticas y Estrategias de Intervención en Terapia Ocupacional”, realizada en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile en 2024, se han planteado las siguientes recomendaciones que pueden mejorar la experiencia del estudiantado neurodivergente dentro de la comunidad universitaria:

- ♦ Abstenerse de identificar en el aula al estudiante con alguna condición si el entorno no es inclusivo
- ♦ Proporcionar la programación, metodología y cronograma desde el inicio de cada curso y anticipar en lo posible cualquier cambio de programación
- ♦ Facilitar acceso a material de apoyo que sea sencillo y conciso
- ♦ Proporcionar acceso a recursos técnicos y humanos
- ♦ Otorgar mayor tiempo para tareas

- ♦ Trato natural y personal sin caer en sobreprotección o condescendencia
- ♦ Espacio comunicativo idóneo
- ♦ Lenguaje sencillo, claro y comprensible
- ♦ Escucha activa
- ♦ Adaptar el espacio físico, en lo posible
- ♦ Informar servicios y recursos disponibles
- ♦ Tutorías para apoyo de proceso formativo

7. Conclusiones

Para que la inclusión universitaria sea una realidad se requiere la acción y la participación de todos los estamentos, ya sea docentes, investigadores, facilitadores de servicios, funcionarios y estudiantes. La existencia de necesidades concretas en estudiantes autistas ha recibido un apoyo muy escaso o casi nulo, no solo con relación a las mallas y contenidos curriculares, sino sobre todo a las necesidades personales y sociales de los estudiantes neurodivergentes.

Los procesos no adaptados al estudiante neurodivergente tienden a discapacitarlo, además de las actitudes discriminatorias y excluyentes que todavía existen en nuestros planteles, junto a la excesiva estimulación que reciben en entornos poco inclusivos. Aún queda mucho por avanzar en la implementación de un modelo social de discapacidad, centrado en la eliminación de las barreras y un enfoque de neurodivergencia. Para ello se requiere promover la flexibilización académica y seguir las orientaciones en accesibilidad proporcionadas por las instancias superiores competentes.

La sensibilización sobre las neurodivergencias debe dirigirse a toda la comunidad académica y educativa para superar los prejuicios y estereotipos asociados a ellas. Así, todos los integrantes de la comunidad educativa podrán ser facilitadores del proceso. Por último, es necesario contar con datos concretos que informen sobre la realidad nacional e institucional de las personas neurodivergentes y, de este modo, poder implementar los apoyos adecuados a cada estudiante.

Declaración de conflicto de intereses

El autor de este estudio declara no tener ningún conflicto de intereses ni pertenecer a una organización determinada.

8. Referencias

- Abarzúa, L. (2024). Caracterizando a las personas autistas diagnosticadas en la adultez [Slideshow]. SEMINARIO, Academia Digital de Psicología y Aprendizaje ADIPA Chile. <https://adipa.cl/content/uploads/2024/05/caracterizando-a-las-personas-autistas-diagnosticadas-en-la-adultez-seminario-adipa-2024-dr.-leonardo-abarzuu.pdf?srsId=AfmBOopbM1zsz3hphCn3ztbv77x-Oxer1rUoaFux8WnmY2kNDYoYEt2l>
- Alagband-Rad, J., Hajikarim-Hamedani, A., & Motamed, M. (2023). Camouflage and masking behavior in adult autism. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1108110>
- Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, MV., & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la educación superior*, 50(200), 129-151. Epub 22 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>
- American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). Selective mutism [Practice Portal]. <https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Selective-Mutism/>
- Arky, B. (2024, September 26). Ir a la universidad cuando se tiene autismo. Child Mind Institute. <https://childmind.org/es/articulo/ir-a-la-universidad-cuando-se-tiene-autismo/>
- Beltrán, D. (2023). Experiencia y Percepción de Personas del Espectro Autista como Estudiantes en Instituciones de Educación Superior de Santiago de Chile [Trabajo de titulación para optar al título de Asistente Social]. Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).
- Biblioteca del Congreso Nacional. (s. f.). Ley 21.091 sobre Educación Superior. Congreso Nacional, B. (n.d.-b). Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (s. f.). Ley 21.545 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. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>

CELEI, Centro de estudios [@centrodeestudioscelei9359]. (s/f). Presentación de encuesta neurodivergencia en educación superior - Lorena González Otárola. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=c2I119M-PdY>

De Broize, M., Evans, K., Whitehouse, A. J., Wray, J., Eapen, V., & Urbanowicz, A. (2021). Exploring the Experience of Seeking an Autism Diagnosis as an Adult. *Autism In Adulthood*, 4(2), 130-140. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0028>

Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: a biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical Bulletin*, 135(1), 108-125. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa021>

Fabri, M., Andrews, P., Pukki, H. (2016). Manual de buenas prácticas para apoyar a los estudiantes de educación superior con TEA. *Autism&Uni, GUIA 3*. Ref 539031-LLP-1-2013-1-UK-ERASMUS-ESIN © Autism&Uni <https://www.uam.es/uam/media/doc/1606894726443/autismuni-guia3.pdf>

Friedman, N. D., Warfield, M. E., y Parish, S. L. (2013). Transition to adulthood for individuals with autism spectrum disorder: current issues and future perspectives. *Neuropsychiatry*, 3(2), 181-192.

Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad. [Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad FUAN] (25 de agosto de 2021). Exposición “Inclusión Educativa en Ed. Superior, el Espectro Autista en el contexto Universitario.” [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ds982ECLWKw&t=55s>

González, L. Aguirre, E. y Ganga Contreras, F. (2023). Apreciaciones sobre la neurodivergencia de docentes y estudiantes de una entidad educativa pública chilena. *Journal of the Academy*, 8, 5-26

Gurbuz, E., Hanley, M., & Riby, D. M. (2018). University Students with Autism: The Social and Academic Experiences of University in the UK. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 49(2), 617-631. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>

- Hernández O., Spencer R., Torres D., & Zúñiga K. (2025). Mutismo Selectivo en el Trastorno del Espectro Autista: una revisión sistemática. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, 24(1), 1–15. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2025.72211>
- Lai, M.-C., & Baron-Cohen, S. (2015). Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions. *The Lancet Psychiatry*, 2(12), 1013–1027. doi: 10.1016/S2215-0366(15)00277-1.
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., Ruigrok, A. N. V., Chakrabarti, B., Auyeung, B., Szatmari, P., Happé, F., & Baron-Cohen, S. (2017). Quantifying and exploring camouflaging in men and women with autism. *Autism*, 21(6), 690–702. <https://doi.org/10.1177/1362361316671012>
- Lolk, A. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. En American Psychiatric Association eBooks. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Mariqueo, K. (2025, March 21). Ya están disponibles las recomendaciones en base a la Ley N°21.545 TEA para las instituciones de educación superior - Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/2025/01/28/ya-estan-disponibles-las-recomendaciones-en-base-a-la-ley-n21-545-tea-para-las-instituciones-de-educacion-superior/>
- Martín Del Valle, F., del Valle, García Pérez, A., Pérez, Losada Del Pozo, R., del Pozo, & Asociación Española de Pediatría. (2022). Trastornos del espectro del autismo. *Protoc Diagn Ter Pediatr*, 75–83. <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/08.pdf>
- Sille, I., Fernández, S., García, M. & Salami, L. (26–30 de septiembre de 2022). Estudio preliminar sobre las trayectorias académicas de neurodivergencias, con énfasis en personas autistas, en la educación superior de Argentina e Hispanoamérica. Conferencia en las IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, Universidad de La Plata, Argentina.
- Suárez, D., Davila, V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en

educación en Argentina. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica. 3. 350. 10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3. n8., p. 350-373.

Subsecretaría de Educación Superior MINEDUC © 2025 Ministerio de Educación. (2025). Ley N°21.545. Orientaciones para su implementación en la educación superior. Equipo de Comunicaciones de la Subsecretaría de Educación Superior. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2025/01/Orientaciones-sobre-Ley-21.545-TEA.pdf>

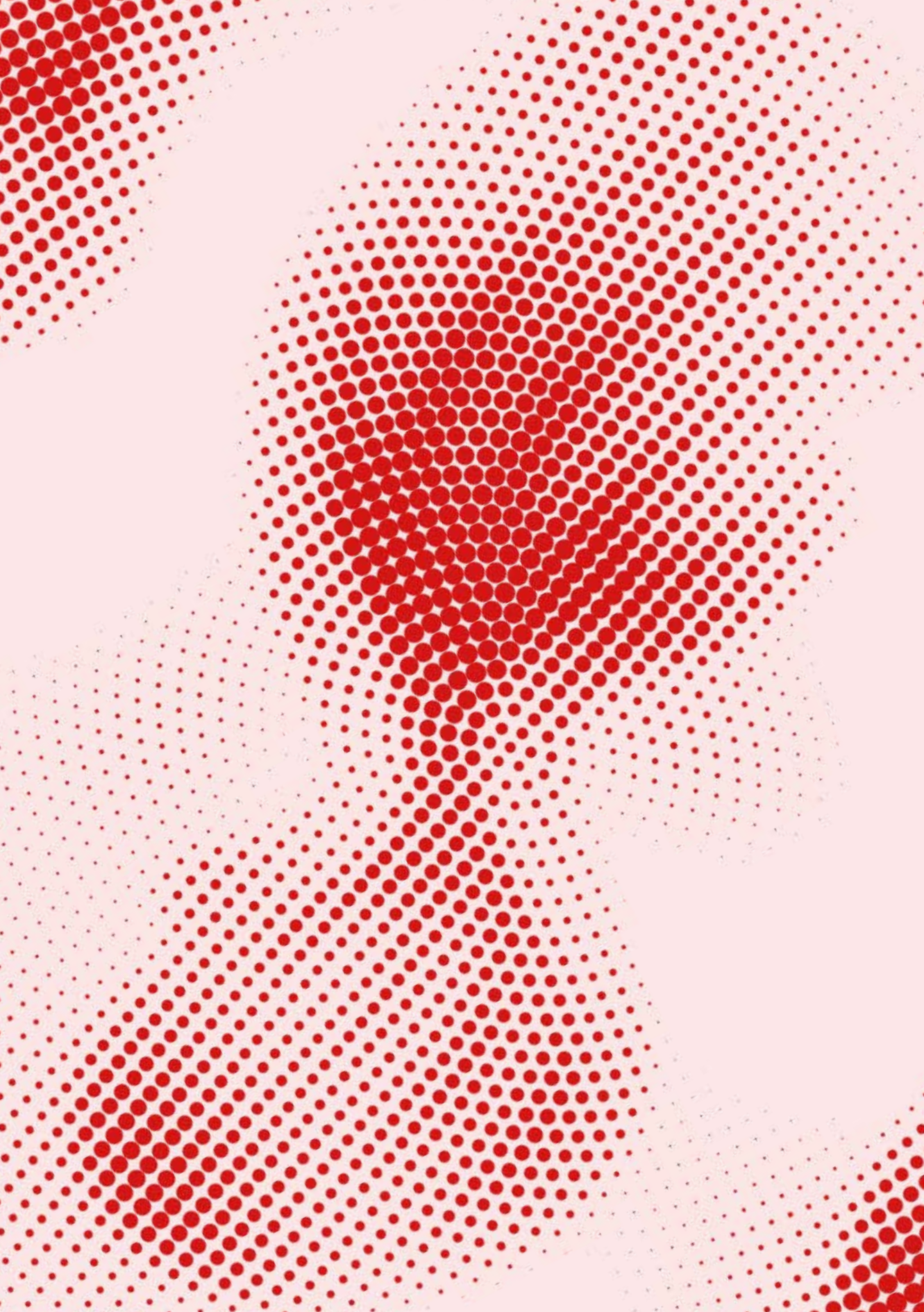
Universidad Internacional De La Rioja, E. (2022, February 3). ¿Qué es la tríada de Wing y qué tiene que ver con el autismo? UNIR. <https://www.unir.net/revista/educacion/triada-de-wing/#:~:>

Vera Fuente-Alba, L., Abarca Zamorano, C. (2023) Ley de Autismo y educación superior: la necesidad de apoyos concretos que garanticen autonomía - Universidad de Chile. Universidad de Chile. <https://uchile.cl/noticias/203796/ley-de-autismo-y-educacion-superior-apoyos-que-garanticen-autonomia>

Vidriales Fernández, R. y otros (2020) La educación universitaria para estudiantes con trastorno del espectro del autismo, Una visión desde los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad. Confederación Autismo España

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 9(1), 11-29. <https://doi.org/10.1007/bf01531288>

Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M. A., Troncoso, L., López, C., & Troncoso, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena. *Andes Pediatrica*, 92(4), 519-525. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503>



Capítulo 3.

Clima de Aula, Emociones y Motivación en la Formación Musical Universitaria: Percepciones de Estudiantes y Docentes

Tania Ibáñez
tania.ibanez@u.uchile.cl

Benjamín Díaz
benjamin.diaz.diaz@ug.uchile.cl

María Teresa Molina
mariateresamolina@uchile.cl

Catalina Silva
catalina.silva.4@ug.uchile.cl

Flavio Codoceo
flavio.codoceo@ug.uchile.cl

Javiera González
javiera.gonzalez.3@ug.uchile.cl

Facultad de Artes,
Universidad de Chile

Resumen

La docencia universitaria de música enfrenta el desafío de abordar la diversidad de sus estudiantes y desarrollar un enfoque inclusivo dentro del aula. El objetivo de este estudio es analizar la aplicación e impacto de las estrategias didácticas y, a partir de este análisis, identificar de qué manera los docentes y estudiantes de las carreras de música de la Universidad de Chile responden a dicho desafío. Con la finalidad de alcanzar el objetivo señalado se aplicaron cuestionarios al estudiantado, se realizaron grupos focales a docentes y se analizaron los comentarios vertidos en la encuesta institucional sobre evaluación docente, todo lo cual fue triangulado para un estudio en mayor profundidad. El análisis reveló la importancia del clima de aula en las emociones y la motivación de estudiantes y docentes, así como el rol clave que estos últimos cumplen en la generación de un clima de aula que promueva la confianza, la comunicación y la expresión, condiciones que serían las óptimas para crear la motivación pedagógica en docentes y estudiantes en contextos de gran diversidad.

Palabras clave: motivación, emociones, clima de aula, diversidad, inclusión, docencia universitaria.

1. Introducción

Este trabajo nace de una investigación cuyo objetivo es caracterizar las estrategias didácticas de aula y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de las carreras de música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile ante la ausencia de información sistematizada y la necesidad de contar con enfoques didácticos que aborden los actuales requerimientos de inclusión y diversidad, temas demandados por el estudiantado y que forman parte de las orientaciones institucionales para la docencia. La indagación teórica condujo al abordaje de la relación entre emociones y motivación en el aula, lugar donde convergen múltiples intereses, saberes, condiciones y necesidades del estudiantado. En este contexto, surgen los conceptos operativos de emoción, motivación, autorregulación, autorrealización y disfrute, que se articulan con el concepto de diversidad. Este entramado evidencia la necesidad de contar con nuevas herramientas analíticas para evaluar críticamente la propia práctica docente.

Motivar y sostener la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye uno de los principales desafíos del profesorado actual. Para ello, deben considerarse diversas variables relacionadas con las condiciones, los conocimientos previos y los intereses del estudiantado. La conexión entre emoción y motivación ha sido ampliamente estudiada desde diversas disciplinas. Ambos conceptos y su interrelación, entendida como proceso, se originan en sistemas neuroquímicos vinculados a los centros motores debido a la evolución adaptativa (Levitin, 2008, Bisquerra, 2009). Las emociones operan como filtros selectivos de la atención y como impulsores de la acción. Por lo tanto, se comprende que, en contextos educativos, la generación de motivación implica considerar las emociones involucradas en el aprendizaje y viceversa.

2. El Aprendizaje Autorregulado (SRL)⁶

En psicología, uno de los enfoques centrales ha sido el estudio de la autorregulación como factor clave para el logro de aprendizajes (Zimmerman, 2000; McPherson y Zimmerman, 2011; Panadero, 2017; Pekrun, 2021). El aprendizaje autorregulado (SRL, por sus siglas en inglés) se concibe como un sistema que integra componentes cognitivos, motivacionales y emocionales y se analiza de manera sistémica y contextual. Desde el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), la autorregulación es entendida como la capacidad de gestionar emociones, como la frustración o la ansiedad, para mantener la motivación hacia el aprendizaje. Es una vía esencial para lograr el *engagement*⁷ (CAST, 2024).

2.1. Fundamentos Afectivos de la Acción Educativa

En el ámbito filosófico y biológico, Maturana (2001) sostiene que toda acción humana se funda en una emoción y no en la razón. Esta idea sugiere que las dificultades en la acción educativa muchas veces se originan en el deseo o la motivación, más que en la capacidad cognitiva. En la educación musical, Musumeci (2002) propone una “educación humanamente compatible”, basada en la convicción de que toda persona posee vastas capacidades para aprender y desarrollarse. Esta concepción ubica en el centro los estados emocionales como elementos inseparables de los procesos cognitivos, lo que resulta especialmente pertinente en contextos como el conservatorio.

6. SRL: Self-regulated learning, que se traduce al castellano como aprendizaje autorregulado.

7. El término *engagement*, traducido como implicación o compromiso académico, se refiere a un constructo multidimensional que integra componentes conductuales, cognitivos y afectivos para aludir a la calidad del vínculo que el estudiantado establece con su proceso formativo.

2.2. Perspectivas Sociales y Pedagógicas de la Emoción

Aunque tradicionalmente el estudio de las emociones, la motivación y la autorregulación ha estado centrado en el estudiantado, una perspectiva social y relacional también exige abordar su impacto en el profesorado. En esta línea, Zembylas (2007) propone considerar las dimensiones política y ética de las emociones en el aula; Csikszentmihalyi (2014) analiza la motivación docente como motor del aprendizaje y Pekrun (2014, 2021) estudia cómo estos factores inciden directamente en los resultados de los estudiantes. Para Csikszentmihalyi (1998, 2014), la motivación no se orienta exclusivamente a metas externas, sino que encuentra su recompensa en el presente, a través del disfrute del proceso de aprendizaje. Dicho estado recibe el nombre de *flow* y se produce cuando una actividad se vuelve autotélica, es decir, tiene un fin en sí misma y, por eso, es independiente de recompensas externas.

2.3. Autorrealización y Emoción en la Práctica Docente

Desde la psicopedagogía, una de las teorías de la motivación más aceptadas es el modelo motivacional de Maslow (1963), que presenta una graduación de niveles motivacionales estrechamente asociada a las emociones y culmina en la autorrealización (Bisquerra, 2009). Desde la pedagogía crítica, bell hooks (1994) sostiene que la autorrealización del profesorado es una condición necesaria para una enseñanza que empodere al estudiantado. La docencia debe concebirse como un acto performativo que exige vulnerabilidad y conexión entre la vida personal y la práctica pedagógica. Este enfoque no solo potencia el bienestar docente, sino que también favorece la autorrealización del estudiantado.

3. Metodología

Mediante una investigación exploratoria de tipo mixto, el estudio aborda las carreras de música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. El objetivo fue analizar las estrategias didácticas empleadas en las líneas curriculares de los programas de pregrado en Composición Musical (en adelante, Composición), Interpretación Musical (en adelante, Interpretación) y Teoría de la Música (en adelante, Teoría), con especial énfasis en la dimensión emocional y en la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Desarrollado entre 2023 y 2025, contó con la participación de 41 estudiantes de Teoría, de un total de 98, y 69 estudiantes de Interpretación, de un total de 135⁸, además de 26 profesores de estas dos carreras, junto con los docentes de Composición.

Se aplicaron cuestionarios al estudiantado con preguntas abiertas y cerradas para indagar en sus percepciones sobre prácticas y estrategias de aula, las que se analizaron cualitativa y cuantitativamente mediante un análisis de frecuencia simple. Asimismo, se realizaron 10 grupos focales con docentes de las distintas líneas curriculares para explorar los principios y estrategias asociadas que orientan su práctica. Finalmente, se analizaron los comentarios estudiantiles de la Encuesta de Evaluación del Desempeño Docente⁹, aplicada al término de cada asignatura, con la finalidad de triangular la información obtenida a partir de las herramientas señaladas anteriormente.

8. Los mecanismos utilizados en las carreras de Teoría e Interpretación impidieron acceder a los estudiantes de Composición dentro de los plazos establecidos.

9. Encuesta de aplicación individual que el estudiantado responde en línea al finalizar cada semestre o año académico.

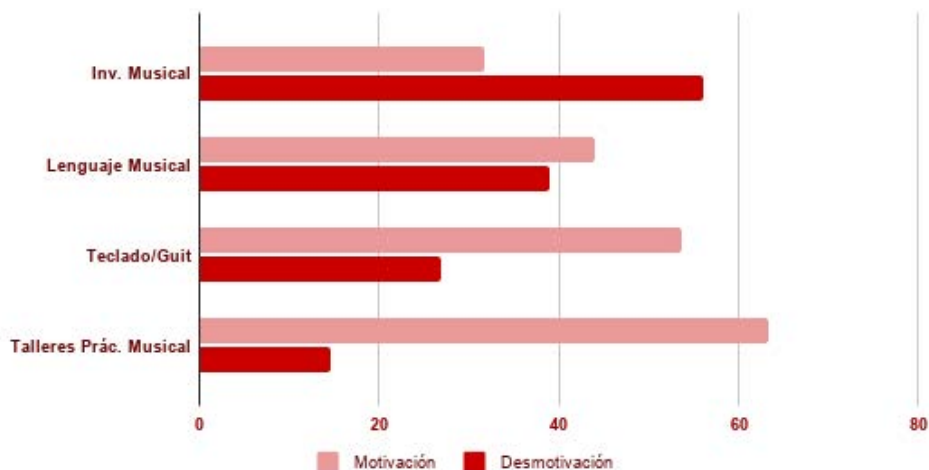
4. Resultados

4.1. Cuestionario sobre Prácticas de Aula

Autopercepción emocional y motivacional en el estudiantado

Ante la consulta sobre las emociones y los estados de motivación percibidos con mayor frecuencia en cada asignatura, los resultados obtenidos son los siguientes. En relación con la carrera de Interpretación, el curso de Práctica individual suscita mayor motivación en el estudiantado, con un 81% de estudiantes que se sienten motivados con frecuencia, seguido por el curso de Práctica grupal¹⁰, con un 65%. Sin embargo, llama la atención que sobre el 40% de los estudiantes se han sentido frecuentemente desmotivados en los mismos cursos (gráfico 1).

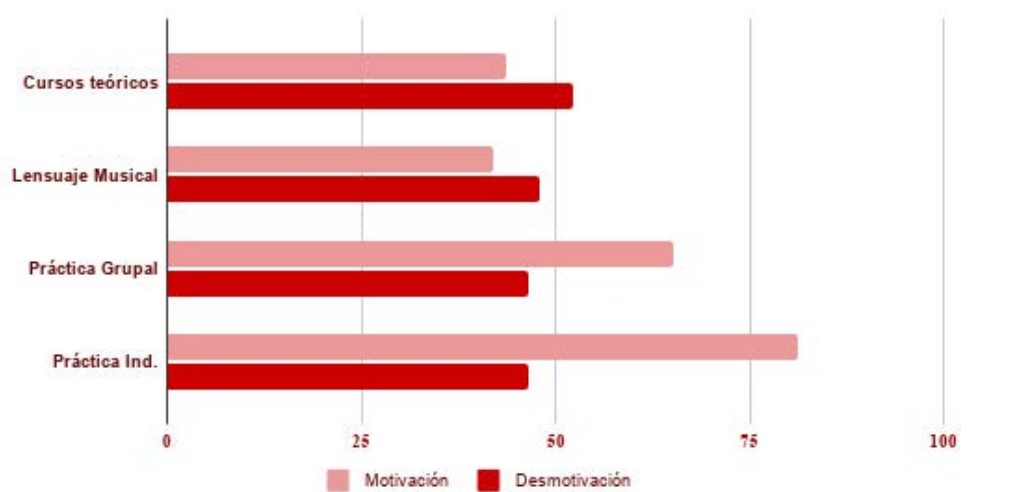
Gráfico 1. Motivación estudiantil según tipos de asignaturas en Interpretación



¹⁰. El curso Práctica grupal corresponde a los distintos niveles de Música de Cámara que cursan los estudiantes de Interpretación Musical.

En el caso de los estudiantes de Teoría, la motivación alcanza el 63% en los Talleres de práctica musical, seguida del 54% en los cursos de Teclado y Guitarra (gráfico 2).

Gráfico 2. Motivación estudiantil según tipos de asignaturas en Teoría

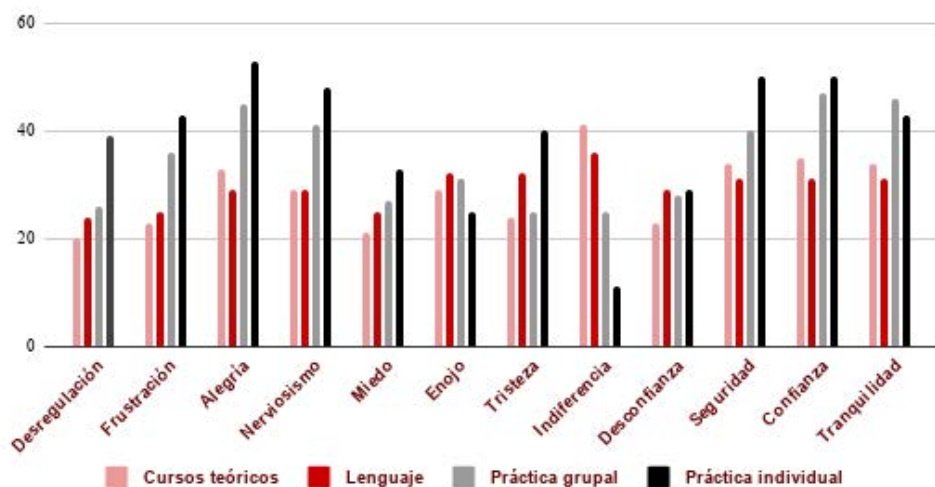


Análisis de emociones por tipo de actividad curricular

En Interpretación se identifican con mayor frecuencia las emociones de alegría, seguridad y confianza, seguidas del nerviosismo, todas ellas concentradas principalmente en los cursos de Práctica individual. Destaca el bajo porcentaje de indiferencia en dicha asignatura y el alto nivel de desregulación emocional, lo que sugiere la importancia subjetiva de tales instancias para el estudiantado (gráfico 3).

Gráfico 3. Distribución de emociones en estudiantes de Interpretación

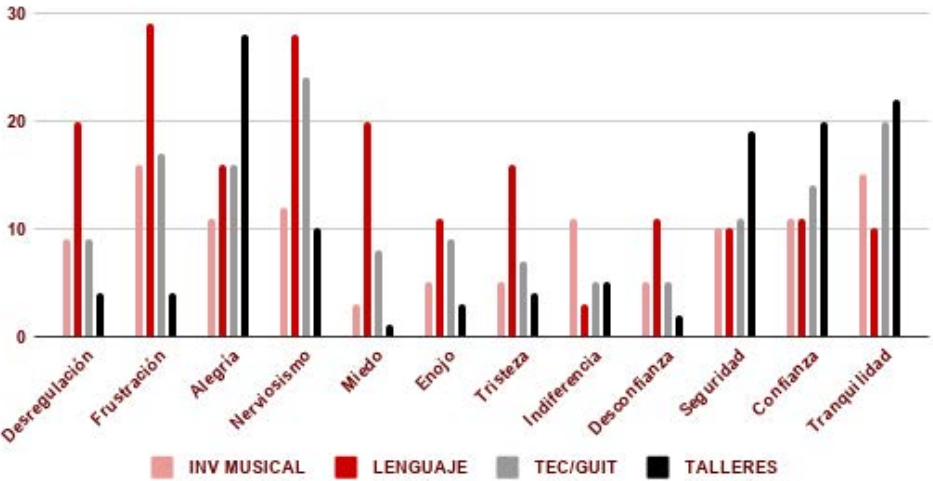
Emociones por tipo de Actividad Curricular Interpretación Musical



Por su parte, las emociones percibidas con mayor frecuencia en los Talleres de práctica musical de la carrera de Teoría son alegría, seguridad, confianza y tranquilidad. En contraste, los cursos de lenguaje están marcados por emociones como frustración, nerviosismo, miedo y desregulación emocional (gráfico 4).

Gráfico 4. Distribución de emociones en estudiantes de Teoría

Emociones por tipo de Actividad Curricular
Teoría de la Música

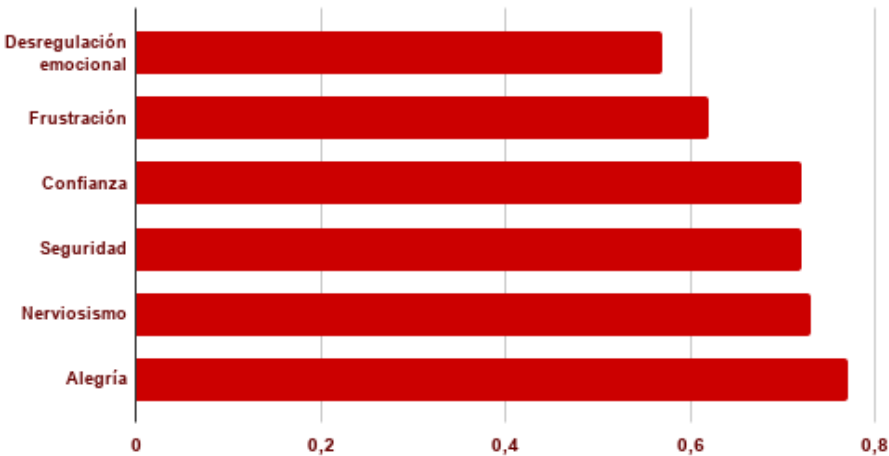


Emociones percibidas frecuentemente

Los estudiantes de Interpretación identificaron con mayor frecuencia las emociones alegría, nerviosismo, seguridad, confianza, frustración y desregulación emocional, todas ellas experimentadas durante el curso de práctica individual. Asimismo, manifestaron experimentar emociones contrastantes y extremas (gráfico 5), lo que confirma la importancia de esta actividad para el estudiantado.

Gráfico 5. Emociones frecuentes percibidas en clases (Interpretación)

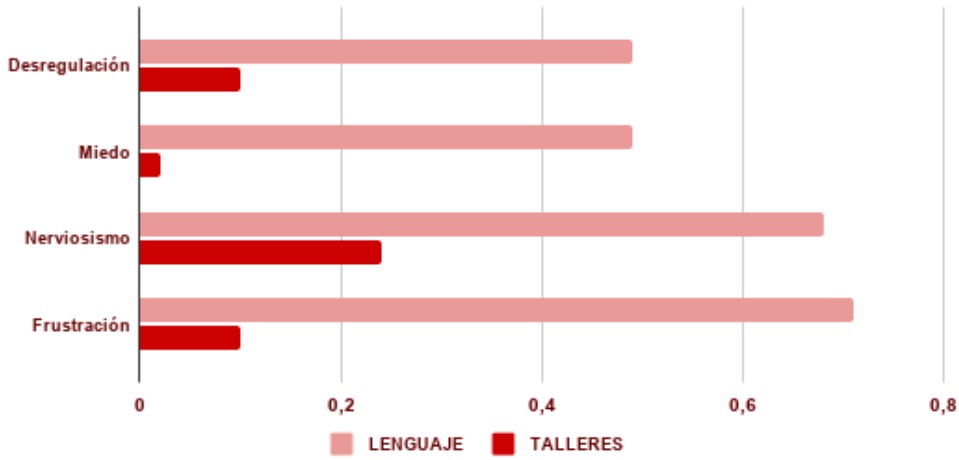
Emociones más frecuentes en
Interpretación Musical, curso Mención Instrumental



Las emociones de mayor recurrencia y contraste en la carrera de Teoría se observaron en los cursos de lenguaje y en los talleres. Estas corresponden a frustración, nerviosismo, miedo y desregulación emocional (gráfico 6).

Gráfico 6. Emociones más frecuentes y con mayor contraste percibidas en clases (Teoría)

Emociones con mayor presencia y contraste
Teoría de la Música



4.2. Diversidad e Inclusión

La Tabla 1 muestra la evaluación que realizaron estudiantes de Interpretación y Teoría a partir de un conjunto de afirmaciones relacionadas con la inclusión y la diversidad. Para interpretar los resultados se utilizó la siguiente escala: Totalmente (T), Generalmente (G), A veces (A), Pocas veces (P), Nunca (N) y No aplica (NA).

consenso y permite hipotetizar sobre la existencia de distintas comprensiones de los conceptos de inclusión y diversidad.

En Teoría, 24 estudiantes (59%) propusieron incorporar elementos como estilos de aprendizaje, respeto a la diversidad, mayor variedad de repertorios y formación docente en estos temas. Solo 5 (12%) respondieron que no sabían o que no tenían sugerencias. En ambas carreras, las respuestas coinciden en señalar como aspectos deseables la atención a la diversidad, los estilos de aprendizaje y la ampliación del repertorio musical.

Al consultar qué entienden por educación inclusiva, un 10% del estudiantado de Interpretación no respondió o indicó no saber, lo que evidencia cierta inconsistencia respecto de sus valoraciones positivas hacia la docencia en la Tabla 1, solo aplicable a este 10% mencionado. Por su parte, en Teoría, solo un 2% no respondió a esta pregunta, lo que sugiere una mejor comprensión y reflexión sobre el tema por parte del estudiantado de esta carrera, así como una mayor coherencia con sus respuestas anteriores.

4.3. Encuesta de Evaluación del Desempeño Docente

Los principales hallazgos en las opiniones cualitativas vertidas por los estudiantes en esta encuesta fueron:

- ♦ Encuestas sin opinión: En Interpretación, hay una alta proporción de encuestas sin comentarios, especialmente en los cursos individuales.
- ♦ Proporción entre aspectos positivos y por mejorar¹¹: En Teoría, ambos tipos de comentarios se presentan en proporciones similares, mientras que en Interpretación predomina ampliamente la referencia a aspectos positivos.

11. La Encuesta de Evaluación del Desempeño Docente, aplicada al estudiantado al finalizar cada semestre, incluye dos campos para recoger de forma abierta las opiniones del estudiantado bajo las siguientes consignas: “Comenta los aspectos positivos de la o el docente” y “Comenta los aspectos a mejorar de la o el docente”.

- ♦ Valoración de la docencia: En ambas carreras, los comentarios destacan factores relacionados con el clima de aula y la dimensión social, como la comprensión, el buen humor, la pasión por enseñar, el ambiente grato, la amabilidad, la confianza, la participación, la reflexión y la entretención.

4.4. Grupos Focales

Categorías de análisis¹²:

- ♦ Clima de aula
- ♦ Motivación
- ♦ Flexibilidad y apertura como estrategia pedagógica
- ♦ La (mal entendida) pedagogía del malestar
- ♦ La creación como estrategia clave del docente
- ♦ La comunicación en la disciplina musical
- ♦ Diversidad e inclusión
- ♦ Bienestar emocional y rol docente

La Tabla 2 muestra los códigos asignados a los informantes de los grupos focales, junto con los cursos y docentes (D) que cada uno incluye.

12. Los grupos focales se diseñaron con categorías preliminares para orientar la conversación. No obstante, tras el análisis estas se ajustaron según la metodología y relevancia de los mismos datos, lo que permitió definir los énfasis del estudio.

Tabla 2. Códigos y descripción de informantes

Códigos según informante y tipo de curso	Descriptor docente (D) según tipo de curso
D. Curso teórico	Docentes de las tres carreras abordadas que imparten cursos con énfasis teórico, como Historia de la Música o Investigación Musical.
D. Lenguaje	Docentes de las tres carreras que imparten docencia en cursos de lenguaje, armonía, polifonía, contrapunto y análisis.
D. Práctica individual	Docentes del curso correspondiente a la mención instrumental de la carrera de Interpretación (guitarra, violín, etc.).
D. Práctica grupal	Docentes que imparten el curso de Música de Cámara de la carrera de Interpretación.
D. Taller de práctica musical	Docentes que imparten los talleres colectivos de guitarra y teclado, así como los electivos de práctica musical.
D. Composición	Docentes que imparten los cursos de Composición y otros propios de la práctica disciplinar en la carrera de Composición.

4.1.1. Clima de Aula

Hacia lo humanamente compatible

Las/os docentes destacan la importancia de generar un clima de confianza en el aula, pues lo consideran fundamental para favorecer el aprendizaje. Esto permite al estudiantado enfrentar una disciplina a menudo desconocida en un entorno emocionalmente seguro que trasciende el desarrollo técnico.

D. Lenguaje: Creo que el ámbito humano es muy importante. La confianza que tienen que adquirir los estudiantes con una actividad que la mayoría no ha hecho nunca ... Para que el grupo humanamente se sienta cómodo, me parece un ámbito que va más allá de lo técnico.

D. Lenguaje: Desde el ámbito humano es importante generar confianza en el espacio de trabajo, donde la asignatura es como cuando uno va a aprender a leer en el colegio.

Espacio seguro para la expresión

Un aula que favorece la expresión y la interacción se percibe como un espacio seguro, donde se puede discrepar, cometer errores y experimentar sin temor, aspectos clave para el aprendizaje.

D. Curso teórico: He tratado de que la instancia de la clase sea un espacio seguro, en el que ellos puedan sentirse libres para hablar y dar también su opinión, aunque discrepe con lo que yo exponga.

D. Práctica grupal: Me gusta crear un ambiente protegido; la idea es soltarse La idea de ensayo es importante, para equivocarse, hacer errores, matices fuertes, dinámicas e ir probando.

Vínculos y aprendizaje socioemocional

Los docentes valoran especialmente las instancias colectivas en la formación, como la música de cámara, ya que favorecen la construcción de vínculos en una disciplina que suele ser individual. Estas experiencias promueven la gestión emocional y social del estudiantado, lo que favorece la co-regulación.

D. Práctica grupal: Cuando enseñamos un instrumento musical, lo enseñamos de manera individual ... Sin embargo, cuando enseñamos la práctica de la música de cámara, esto permite, sociabilizar como un colectivo.

D. Taller de práctica musical: [El taller] es una actividad muy interesante, entre otras cosas porque se juntan estudiantes no necesariamente del mismo nivel. ... No solamente tienen que ver con la música misma, sino con las relaciones humanas, con la amistad.

El rol docente como transformador de experiencias

Algunas/os docentes, marcados por experiencias negativas como estudiantes, buscan hoy generar espacios más amables y menos autoritarios. Reconocen la importancia de un clima de confianza para favorecer la expresión sin miedo. Sin embargo, surgen concepciones ambiguas —como la figura del docente “amigo”— que, sin sustento pedagógico, podrían afectar los procesos y la calidad del aprendizaje.

D. Práctica grupal: Lo primero que trato cuando me enfrento al grupo, es crear un clima de confianza. ... Converso, si se puede, hacer hasta algún chiste, de manera de que sea un lugar agradable. Todos fuimos estudiantes, con profesores que realmente uno sentía miedo llegar a la clase. Entonces es importante que sientan que están con una persona que es su profesor, pero aparte es su amigo, que los va a apoyar en todo sentido.

D. Lenguaje: Es difícil plantear una metodología lúdica que conecte con los propósitos formativos. Abandonas barreras, creencias, suposiciones que te han acompañado por años, y tomas un rol distinto como docente.

4.4.2. Motivación

La motivación como condición de entrada

La motivación se percibe como una condición previa al proceso pedagógico. Algunos docentes la entienden como una disposición que el estudiantado debe traer consigo, mientras que otros consideran que cultivar y sostener dicha motivación forma parte del trabajo docente.

D. Composición: El impulso tiene que venir del estudiante. Él tiene que tener la motivación. Por algo está tomando el curso, por algo está en la carrera. Si él trae la motivación, lo ayudo.

D. Práctica individual: Una clase debe estar enfocada de acuerdo a la motivación con que llega, si es que la tiene o no. Si psicológicamente está preparado para enfrentar la frustración por ejemplo.

Motivación desde elementos extra musicales

Algunos docentes buscan despertar la motivación mediante elementos ajenos al contenido musical tradicional, generando nuevas formas de interacción y conectando con los intereses del estudiantado.

D. Lenguaje. Estoy aplicando cositas con Kahoot. Utilizando aplicaciones que me permiten que los chicos se conecten en línea. ... En todo momento están participando. La otra vez puse imágenes de los Estudios Ghibli, porque sé que a muchos les gusta la música. Trato de ser más permeable a lo que están haciendo ellos.

D. Composición: Lo que he hecho es cambiar el ambiente. Me consigo el comedor del Instituto de Chile. Un lugar muy bello. Hacemos una sesión maratónica. Se produce un ambiente

especial, muy distinto a una sala de clase. Tienen otra disposición psicológica. Se produce otra motivación.

Motivación y agencia estudiantil

El interés del estudiantado aumenta cuando los temas de trabajo se vinculan con sus experiencias, gustos o repertorios. La motivación no se impone, sino que se construye cuando hay libertad para elegir.

D. Curso teórico: Se trata de que elijan partituras que ellos están trabajando, que van a tocar, que son partes del repertorio o que les interesa.

D. Curso teórico: Les pregunto: "busque algo que usted investigaría por gusto". Eso los ha motivado a buscar algo por lo que se moverían solos. No punitivamente.

Motivación e implicación docente

El compromiso del cuerpo docente también es un motor clave. Cuando hay implicación emocional, afectiva o intelectual, el estudiantado tiende a involucrarse con mayor profundidad.

D. Práctica grupal: Tuve una experiencia muy hermosa con un grupo [...], una pieza con trompeta, trombón y quinteto de cuerdas ..., [los estudiantes] muy involucrados. Fuimos editando las partes y yo también profundicé en mi conocimiento de cuerdas.

D. Práctica grupal: Mi primer criterio para elegir música tiene que ver con la motivación. Que le guste a la profe y al estudiante.

Aprendizaje desde el objeto mismo de estudio

Se evidencia un mayor grado de motivación cuando la enseñanza se realiza desde el compromiso directo con el objeto de estudio —la música— y no desde una aproximación externa o desvinculada de la práctica musical.

D. Práctica grupal: Siempre trato de enfocarme en que ocurra algo entretenido musicalmente. Cuando surge un momento lindo, eso es una fuente de motivación.

D. Práctica individual: Busco dentro de la individualidad la posibilidad de encontrar la motivación del alumno...Es como una investigación que empiezan a hacer dentro de ellos.

Aprendizaje con enfoque distal del objeto de estudio

Los cursos menos conectados con el quehacer musical, especialmente los teóricos, suelen enfrentar mayores obstáculos para mantener la motivación, ya que pueden percibirse como ajenos a la práctica artística.

D. Curso teórico: Ese es el nudo principal con los estudiantes de interpretación: cómo hacer entretenido el aprender la parte intelectual...

D. Práctica individual: El alumno siente que hay que preparar algo técnico, y dice "más encima hay que ponerle música a esta cuestión".

Construcción compartida de la motivación

La motivación alcanza su mayor expresión cuando el aprendizaje se construye colaborativamente entre docentes y estudiantes, lo que produce experiencias significativas y compromiso mutuo.

D. Curso teórico: El ideal es que en sus exposiciones, toquen también. [...] Sentí que hice un logro porque llegaron a algo, quedaron muy contentos y yo más que ellos.

D. Práctica grupal: Me gusta que ellos elijan o queelijamos juntos, porque eso crea un compromiso mayor, como un desafío.

4.4.3. Flexibilidad y Apertura como Estrategia Pedagógica

Las/os docentes consideran importante mantener una actitud receptiva, alerta y en constante apertura. Esta disposición permite abordar la diversidad de necesidades e intereses del estudiantado y evitar que los propios gustos o prácticas pedagógicas se impongan de forma automática o rígida. La apertura también implica estar dispuestos a revisar y corregir las estrategias en función de lo que ocurre en el aula.

D. Lenguaje: Dar ejemplos de cualquier tipo de música con el objeto de perseguir el resultado final, me parece que es fundamental. [Estar] abierto a todo y a lo que los estudiantes también traen. Te hablan de trap, hablan de músicas que uno no sabe.

D. Composición: Yo no puedo decir que me baso en un programa X. Eso a mí me parece difícil en la práctica. Porque cada estudiante tiene su realidad, su historia, sus sensibilidades, sus capacidades. Unos pueden dar más, otros menos, otros tienen otros tiempos. De acuerdo a la idea que trae un alumno, tú la tienes que ir perfeccionando, acompañándolo para que la desarrolle.

4.4.4. La (mal entendida) Pedagogía del Malestar

¿Todo tiempo pasado fue mejor? Reminiscencias del conservatorio

Las/os profesores reconocen prácticas que validan el malestar como forma de aprendizaje, asociadas a inclinaciones autoritarias, jerárquicas y/o punitivas, en un sentido distinto del planteado por autores como Zembylas (2007). En los siguientes testimonios, este enfoque se vincula a la violencia o el maltrato al estudiantado.

D. Lenguaje: “Tiene un 1”. Y así los trato. Para que se acostumbren a que la armonía ellos tienen que integrarla a través del sonido.

D. Taller de práctica musical: Lo que suelo hacer es una especie de ranking... Hay una lista publicada que ellos conocen. Van saltando de estadio en estadio para acomodarse. Algunos que nunca saltan. Y esos ya saben desde muy temprano que van a reprobar. Es una especie de valoración de su rendimiento.

También se observa resistencia docente al cambio o a paradigmas musicales distintos de sus propias creencias (modelo de conservatorio), lo que sugiere que el estudiantado debe adaptarse a los cánones que definen qué música es válida.

D. Lenguaje: Era el ambiente antiguo, de conservatorio, donde a uno lo castigaban, pero a mí me gustaba ese sistema. Yo llegaba a estudiar una clase de clarinete con mi profesor y uno llegaba aterrado porque si uno se equivocaba... Salíamos llorando, pero había un compromiso distinto.

D. Composición: A pesar que [sic] son menos estudiantes, cada vez se ven menos personas que vengan con una formación que sea mínima del perfil de lo que nosotros hacemos en nuestra carrera. Hay un desconocimiento

absoluto de lo que es bueno, la música de tradición escrita y mucho menos la música contemporánea como nosotros la planteamos acá.

Conciencia crítica hacia la (mal entendida) pedagogía del malestar

Existen docentes que reconocen los límites o las consecuencias negativas del modelo tradicional centrado en el malestar.

D. Taller de práctica musical: El concepto prueba en realidad, no lo manejo como tal, porque no me suma. No encuentro que sea una evaluación que a mí me entregue algo puntual o que si un estudiante rindió o comprendió ... Y lo otro, siempre tiene que ir la cuota de confianza. Cómo un docente propicia el ambiente para que el estudiante se sienta cómodo para poder desempeñar lo que tiene que hacer.

Se observa en la opinión anterior una crítica implícita a la pedagogía del malestar tradicional, pues se valora el bienestar emocional, la contención y el ambiente de confianza como elementos pedagógicos más efectivos.

Malestar como motor del proceso creativo

Las/os docentes de Composición manifiestan una comprensión más cercana a la propuesta crítica de Zembylas (2007), en la que el malestar no se induce como castigo, sino que se acompaña y emerge como parte inherente del proceso creativo y subjetivo del aprendizaje.

D. Composición: Soy reacia a que abandonen el proyecto. A veces traen algo que no les gusta, y les digo: “Debes resolver este problema que tú mismo encontraste. Me trajiste ocho compases que no te satisfacen”. Esa insatisfacción no tiene que ver con el gusto, sino con desarrollar un imaginario

sonoro ligado a una inquietud, un principio creativo. Esa inquietud está en la cabeza, el corazón o la guata, y hay que transformarla en partitura. Eso permite salir del deseo de “hacer la obra más linda del mundo” y enfrentarse al verdadero problema de la creación: cómo resolverlo en un lenguaje propio, que uno pueda conducir y dominar.

D. Composición: Se debe hacer hincapié, sobre todo en las primeras etapas, no en “es que me gusta”. No interesa si a él le gusta, si a mí me gusta. Lo que importa es el oficio, la disciplina, el rigor y la reflexión del porqué de las cosas. La flexibilidad puede existir solamente una vez que la experiencia ha triunfado.

¿Cómo salir del malestar?

El malestar se reconoce como parte del conflicto creativo, pero no se romantiza ni se impone. Se acompaña desde estrategias reflexivas, colectivas o corporales (improvisación, canto, gesto, diálogo), redefiniendo la relación entre docente, estudiante y proceso artístico.

D. Composición: A veces, si no toca mucho piano, “cántalo”. O sea, siempre hay algo que hace el cuerpo. Aunque sea una orquesta de cien músicos, hay algo que puede hacer el cuerpo, que puede decir “ya, esto es lo que quiero” y ellos, de repente hacen un gesto... “ahí, ese gesto que tú hiciste, a lo mejor es lo que estabas buscando”.

D. Composición: El bloqueo se produce cuando no puedes encontrar una solución a un problema que se produce en la música. En la composición se produce lo que llamamos problemas, que es cómo resuelves algo de manera correcta. Una forma de solucionarlo es a través del soltarse musicalmente. A ver si a través de la improvisación, de tocar un instrumento, surge algún gesto, algún tipo de elemento que te ayude a encontrar la solución que estás buscando.

D. Composición: Finalmente estudiar composición es “cómo me enfrento a mí mismo” con este material creativo. Entonces uno tiene que lidiar con que no puedes destruir ese yo. Entonces tienes que ayudarlo a que ese yo aparezca.

4.4.5. La Creación como Estrategia Clave del Docente

Los docentes consideran que trabajar con el estudiantado desde la creación promueve el respeto, genera compromiso y motivación, favorece aprendizajes de acuerdo a las necesidades educativas individuales y permite incorporar estos aprendizajes en profundidad.

D. Lenguaje: Todos los estudiantes pueden crear y les produce una tremenda satisfacción hacerlo. Ellos mismos comentan que a través de la creación, es la forma en que mejor han aprendido las materias que estamos revisando.

D. Taller de práctica musical: A veces traen canciones propias. Ahí la experiencia es mucho más intensa. Se genera mayor compromiso, aunque muchas veces la música no les gusta a todos. Pero por el hecho de que se atreven a exponerse en el colectivo, se hace una suerte de cobijo de la situación. Por eso hablé de administración emocional, porque si alguien se equivoca reiteradamente, “no se burlen”.

4.4.6. La Comunicación en la Disciplina Musical

Las/os docentes destacan la comunicación en el aula como herramienta clave para desarrollar competencias actitudinales, como el pensamiento crítico y la expresión, en contextos académicos y profesionales, en línea con el Modelo Educativo de la Universidad (2021). Sin embargo, surgen dudas sobre qué tipo de comunicación resulta más efectiva según el nivel formativo o la actividad curricular.

D. Curso teórico: Priorizo mucho la conversación. Me encantaría que todos los cursos fuesen seminarios, pero debo admitir que en cursos iniciales..., es hasta por ahí no más. ... Trato de que esta lógica de conversación esté regulada dependiendo de los individuos involucrados también. Las clases expositivas me las reservo para momentos clave.

D. Práctica individual: La expositiva es la menos útil. Para eso tienen sus clases individuales. Pero cuando se hace grupal [la comunicación] tiene que ser horizontal, que todos sientan una participación efectiva. De que cada uno puede tener un criterio para opinar sobre el otro, siempre constructivamente y con el máximo respeto.

D. Curso teórico: Qué pasa cuando no participan. Nos tocó en pandemia, dos veces, dos generaciones que no hablaban nada. En uno de esos seminarios tuvimos cada dos semanas un invitado, y no hablaban nada.

D. Curso teórico: Pero teniendo muy presente las competencias sello genéricas. Cuál es la competencia sello de la Universidad de Chile, cuál es la misión, cuál es la visión, eso sí lo hacemos al principio de todos los cursos. De que se fomente el pensamiento crítico.

D. Práctica grupal: Es importante la comunicación verbal en el grupo de cámara. Estimular que ellos puedan discutir sus interpretaciones, que haya un diálogo siempre constructivo. ... Es bueno que se converse, que haya conciencia de que cuando uno está en un grupo de cámara, todos tienen que ir en el mismo sentido.

4.4.7. Diversidad e Inclusión

Las/os docentes comentan que uno de los desafíos de la docencia actual es abordar la diversidad y las particularidades de cada persona. Este desafío forma parte, al mismo tiempo, de las competencias a desarrollar en el

estudiantado, explicitadas en los principios orientadores del Modelo Educativo de la Universidad de Chile (2021), tales como el respeto a la diversidad, la equidad y la inclusión.

D. Taller de práctica musical: Llegan alumnos que dominan el instrumento en varios aspectos y también estudiantes que no han puesto los dedos en el instrumento. Se supone que hay que generar un ambiente y un trabajo de aprendizaje que involucre a todos. Esa es una de las cuestiones más complejas que tienen estos talleres.

D. Taller de práctica musical: Pensando en las destrezas o competencias en el fondo, que también se desarrollan aparte de lo estrictamente musical, está el trabajo en equipo, está el respeto por la diversidad. Y la diversidad en muchos sentidos, en ámbitos de género o en ámbitos de destrezas.

Este desafío se hace evidente tanto en cursos teóricos como prácticos y cobra especial relevancia ante la necesidad de ofrecer múltiples formas de representación, realización y evaluación del aprendizaje.

D. Curso teórico: En los cursos iniciales me interesa que tengan conocimiento de las principales tendencias en investigación musical. Autores principales latinoamericanos, cómo se construye un concepto operativo, cómo se hace un objetivo, y ahí los trabajos los hace cada uno con los temas que a ellos les interesan, porque las bibliografías son generales.

D. Composición: Todas las personas son diferentes y requieren cosas distintas. Entonces tener una sola metodología para todos, para mí por lo menos es imposible. Porque lo que uno tiene son como alternativas y ves cómo te las puedes arreglar con esas alternativas de acuerdo a las necesidades que tiene el personaje.

D. Taller de práctica musical: Las planificaciones que se hacen, los arreglos que tienen que pensar, el gran meollo de lo que pasa ahí es cómo administran todo eso con seres humanos, en un tiempo determinado, con las cualidades que cada uno

tiene, y eso mismo también con las diferencias que cada uno tiene, para ponerse de acuerdo, y cómo administran el espacio, el espacio de actividad, también el espacio emocional.

Las opiniones de las/os docentes sobre actividades curriculares individuales o con pocos estudiantes revelan una oportunidad para poner en valor esta interacción pedagógica personalizada y dinámica.

D. Práctica individual: Y, tomando en cuenta de que cada uno es distinto, la anatomía de todos estos, completamente distinta, por eso es completamente personalizado.

D. Práctica individual: Hay tantas clases distintas, como estudiantes hay. De hecho, con un mismo estudiante voy a veces transformando el proceso de acuerdo a su evolución o la circunstancia que está viviendo.

El potencial de cada estudiante también depende de la relación que logra establecer con sus docentes, lo que pone en valor la diversidad en la interacción pedagógica.

D. Práctica individual: Busco despertar la motivación del alumno. Y, encuentro que las técnicas que se utilizan son diversas y son muy distintas en cada uno de nosotros. Pero creo que una de las cosas más importantes, es la capacidad de tu poder llegar al alumno y que el alumno despierte un interés que sea absolutamente personal.

D. Práctica grupal: Ser humildes, tanto profesores como estudiantes. Puede haber alguien brillante tocando junto a alguien con más dificultades, y deben aprender unos de otros. Los menos avanzados aprenden de los más avanzados, y estos, a su vez, aprenden del sufrimiento ajeno. Eso los hace mejores profesores, porque quien no entiende a quienes tienen problemas no puede ser un buen docente; sería un profesor inútil.

La siguiente opinión describe con claridad una estrategia didáctica que favorece el aprendizaje, aprovechando las diversidades presentes en el estudiantado.

D. Composición: Fue interesante probar tener a distintos niveles en el mismo curso. Por ejemplo, un chico de primer año junto con uno de último... Lo interesante es cuando empiezan a opinarse entre ellos. Vemos la obra del chico de primer año y el de último, empieza a entregarle su experiencia al de primero. Y cuando vemos la obra del último año, que es mucho más compleja, el chico de primero empieza a opinar sobre su visión estética, como espectador. Se genera un diálogo súper rico y estimulante para los estudiantes y para mí.

4.4.8. Bienestar Emocional y Rol Docente

Las/os docentes describen estrategias para enfrentar situaciones emocionales que afectan el aprendizaje. Entre ellas están fomentar un ambiente colaborativo, entregar contención entre pares, comunicar claramente los criterios de evaluación, empatizar sin relativizar los logros académicos y observar cuidadosamente para intervenir de forma oportuna.

D. Práctica individual: Al principio me costaba muchísimo entender esos fenómenos y uno trata de hacerlos calzar con lo que uno pensaba, pero cada vez más pienso que uno tiene que ser un inductor del desarrollo de la otra persona y no un “impositor” ... porque no sirve.

D. Taller práctica musical: Hay estudiantes con menos experiencia o que empezaron de cero, o alguno que tiene un problema de salud o mucho nervio, en que uno advierte que necesitan contención de sus compañeros, entonces entre ellos se apoyan.

D. Lenguaje: Lo colaborativo implica menos estrés. Entonces, yo creo que eso es muy positivo, porque te permite estar un funcionando más relajado. Entonces, ahí el aprendizaje es más efectivo.

D. Composición: No todos reciben un comentario de la misma forma. Algunos se frustran. A veces un estudiante muestra una obra y se está desnudando. Hay que tener cuidado al hablar, porque no sabes cómo lo recibe el otro.

D. Composición: Cuando yo estudiaba, uno se ponía al desnudo. La sensación que tenías es que al profesor le daba lo mismo y había que formarse el cuero de chanco respecto a lo que se expusiera de ti. Hoy en día ... han cambiado un poco los modos de enseñar y de tener consideración a estos seres diversos, con distintas creatividades y sensibilidades. ... Les trato de explicar desde dónde estoy hablando. No desde “tu obra me gusta o no me gusta”, “tu obra es buena o es mala”; estoy hablando técnicamente. Me doy cuenta de esa carita que ponen, de que lo están entendiendo como, “me gusta, no me gusta” o “es buena o es mala” y cuando me doy cuenta, “no te estoy diciendo esto. Me gusta mucho lo que trajiste, pero técnicamente no funciona”.

D. Lenguaje: ... son situaciones que no necesariamente tienen que ver con su proceso de aprendizaje, sino con un problema de manejo de ciertas tensiones que le provocan. ... Entonces, yo le decía: “no es que no sepas, aquí lo que pasa es simplemente la frustración de haberte equivocado. ... Yo me doy cuenta que [sic] todo lo que hiciste antes lo hiciste bien y de repente se te echó a perder todo. Entonces, basta, te recuperas, no entres en el conflicto de ‘no puedo’, porque si no, no puedes avanzar”.

Las/os docentes reconocen los límites de su rol ante situaciones complejas de salud mental, aunque actúan con comprensión y flexibilidad.

D. Práctica individual: La parte psicológica de los alumnos es un tema. Porque cuando caen en depresión, es un tema de salud mental muy complejo. Y uno tampoco tiene todas las herramientas para poder llevar las cosas. Uno lo entiende, lo comprende, te llega la solicitud de flexibilidad, uno le da todas las alternativas, pero en rigor ese proceso se trancó, a no ser que el alumno haga su proceso con un especialista.

D. Lenguaje: Tenemos serios problemas con la diversidad, con diversidad de género, de cuestiones que pasan al interior de los cursos, que te enteras cuando estamos en curso, pero nadie te informa previamente. No estamos preparados para abordar o para relacionarnos con la diversidad en general.

D. Composición: Para mí es súper difícil [enfrentar la frustración de un estudiante], porque a veces me voy en la volada de hacer un montón de comentarios sobre lo que está haciendo. Y empiezo a notar su cara, cómo que se empieza a hundir en un mar de angustia interno. Es como que de verdad le estás destruyendo su yo. O sea, me doy cuenta por la cara y no es mi intención, porque en el fondo yo estoy diciendo: “esto que tú tienes tiene un valor, pero que hay que ver cómo lo desarrollamos, cómo lo hacemos crecer”.

5. Discusión

5.1. Clima de Aula

Los testimonios revelan que un clima basado en la confianza y el respeto mutuo es esencial para una docencia significativa. Este entorno favorece la participación, reduce las barreras emocionales y refuerza el sentido de pertenencia, en línea con una pedagogía inclusiva y orientada a la diversidad. Se valoran prácticas que reconocen las trayectorias, identidades y formas de aprender del estudiantado.

Algunos docentes expresan dificultades para mantener un trato empático sin debilitar la exigencia formativa, lo que plantea la necesidad de diferenciar entre el acompañamiento personal y los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo el resguardo de una ética del cuidado que no desdibuje los roles docentes. En este sentido, es clave identificar conductas que promuevan un trato respetuoso e inclusivo sin ceder en la claridad formativa. El buen clima de aula no consiste en evitar conflictos ni en mantener una cordialidad superficial, sino en establecer condiciones para una comunicación pedagógica honesta, clara y centrada en el aprendizaje. Aunque un entorno de confianza favorece el diálogo, es necesario que este se oriente al sentido y propósito de las actividades curriculares.

5.2. Autopercepción Emocional y Motivación del Estudiantado

En la carrera de Interpretación, las emociones más reportadas —alegría, seguridad, confianza, nerviosismo y desregulación— se relacionan con actividades concretas, en particular la práctica individual. Esta coexistencia de emociones indica un alto compromiso subjetivo del estudiantado, coherente con la noción de *flow* (Csikszentmihalyi, 1998), en la que emociones contrastantes surgen en contextos altamente significativos.

Preocupa la desregulación emocional presente en estos espacios, así como la escasa retroalimentación en las encuestas docentes de práctica individual, posiblemente por temor a comprometer el anonimato. Esto sugiere revisar las estrategias de recolección de información en contextos pedagógicos personalizados.

En Teoría, se observa un fuerte contraste emocional entre los talleres —en los que predominan emociones positivas— y los cursos de lenguaje musical marcados por frustración, miedo y ansiedad. Esta diferencia puede explicarse por los enfoques pedagógicos: los talleres promueven una lógica más exploratoria, creativa y situada en músicas diversas (más allá de la tradición clásica), mientras que los cursos de lenguaje musical conservan elementos del modelo conservatorio tradicional, como la enseñanza del solfeo y la armonía mediante métodos rígidos y escasamente contextualizados (Musumeci, 2002), lo que puede afectar negativamente la experiencia emocional y la motivación.

Los resultados refuerzan la idea de que la configuración emocional y motivacional del estudiantado no depende solo del tipo de actividad (práctica o teórica), sino también del modelo pedagógico y de su capacidad de resonar con las trayectorias e intereses estudiantiles. Esto coincide con lo planteado por hooks (1994), quien aboga por una pedagogía comprometida y de autorrealización.

En contextos de alta exigencia emocional, como la práctica individual, la coexistencia de alegría y frustración puede reflejar el nivel de desarrollo de las habilidades de autorregulación (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Por ello, se propone fortalecer estrategias que potencien la autorregulación emocional y del aprendizaje, sobre todo en espacios marcados por la evaluación o por una estructura tradicional.

5.3. Motivación y Rol Docente

La motivación desempeña un rol central en la vinculación pedagógica, tanto desde el estudiantado como desde el profesorado. El entusiasmo docente —descrito por el

estudiantado como “pasión por enseñar”— se entiende como una forma de autorrealización pedagógica (hooks, 1994), en la que la enseñanza moviliza desde un plano ético y emocional. Este fenómeno puede leerse a la luz del *flow* (Csikszentmihalyi, 1998): cuando el profesorado se involucra profundamente con su labor aumenta la probabilidad de generar experiencias de aprendizaje significativas para el estudiantado. No obstante, ¿cómo generar motivación cuando no ocurre de forma espontánea ni en docentes ni en estudiantes? Esto interpela a las prácticas pedagógicas y refuerza la necesidad de desarrollar estrategias conscientes que propicien la motivación intrínseca, especialmente en contextos diversos y emocionalmente complejos.

5.4. Malestar y Disfrute

La motivación se relaciona estrechamente con el disfrute (Csikszentmihalyi, 2014). En composición, los docentes identifican una fase inicial de bloqueo creativo que precede al *flow*. En esta etapa emergen estrategias docentes orientadas a desbloquear el proceso, lo que facilita el tránsito hacia el disfrute mediante la resolución creativa de problemas. Este proceso permite reinterpretar el malestar desde tres perspectivas: como castigo (modelo conservatorio tradicional), como obstáculo a superar (desde una conciencia crítica) y como parte del proceso creativo (Zembylas, 2007), lo que permite identificar los siguientes elementos:

- ♦ **Validación del malestar como método pedagógico:** persisten prácticas autoritarias justificadas como necesarias para la excelencia.
- ♦ **Crítica a modelos evaluativos tradicionales:** se cuestiona la efectividad de pruebas y rankings, frente a lo que se propone una mirada integral que considere el bienestar estudiantil.
- ♦ **El malestar como parte del proceso creativo:** se considera que es inherente a la actividad creativa. De este modo, la frustración, la incertidumbre y el bloqueo son vistos como retos propios del “oficio” creativo.

- ♦ **Acompañamiento docente del malestar:** se promueven prácticas que validan la experiencia emocional mediante el análisis, la improvisación y el trabajo colaborativo. Se valida el “yo creador” sin perder la exigencia técnica.

En síntesis, se observan tensiones que evidencian dilemas entre tradición y renovación pedagógica, exigencia y contención, libertad creativa y estructura disciplinar.

5.5. Diversidad e Inclusión en la Actualidad

El profesorado percibe un aumento de la visibilidad de la diversidad en identidades, trayectorias, condiciones de salud mental y capacidades, lo que desafía las prácticas tradicionales. Aunque algunos docentes han implementado estrategias inclusivas, persisten dudas sobre cómo implementarlas de manera efectiva y sostenida.

Para que un enfoque inclusivo sea transformador, es necesario que la comunidad universitaria reflexione colectivamente sobre qué se entiende por diversidad en su contexto y cómo integrarla en lo pedagógico y lo institucional. Este enfoque debe ser entendido como una oportunidad para enriquecer la formación musical desde múltiples saberes que promuevan una educación más crítica, ética y humanamente situada.

6. Conclusiones

El estudio sugiere que un clima de aula basado en la confianza, el respeto mutuo y la comunicación efectiva es esencial para un aprendizaje de calidad. Estos elementos favorecen la participación y permiten una expresión emocional auténtica en contextos formativos significativos.

La motivación —intrínseca y extrínseca— emerge como eje central de la experiencia educativa, impactando tanto al profesorado como al estudiantado. En los docentes, se vincula con una vivencia de plenitud profesional y de sentido ético de la enseñanza, cercana a la autorrealización (hooks, 1994). En el estudiantado se asocia especialmente a actividades con un fuerte componente práctico-musical, aunque persiste el desafío de sostener la motivación cuando no surge de forma espontánea.

Respecto a inclusión y diversidad, se constata la presencia de prácticas sensibles en diversos formatos pedagógicos. La clase individual, aunque históricamente asociada a lógicas autoritarias, ofrece potencial para vínculos éticos, personalizados y emocionalmente sostenibles, siempre que se piense críticamente su enfoque.

Los talleres musicales destacan como espacios integradores de lo técnico, lo expresivo y lo emocional, con un fuerte impacto positivo en la vivencia estudiantil. En contraste, asignaturas como la de lenguaje musical tienden a reproducir estructuras rígidas que afectan negativamente la motivación y el clima emocional.

Pese a la aspiración compartida de una educación musical más humana, persisten tensiones en la delimitación del rol docente. Por lo anterior, es clave establecer márgenes éticos que permitan conjugar cercanía y profesionalismo con miras a un modelo educativo de excelencia técnica y humana.

En definitiva, los hallazgos de la presente investigación invitan a una docencia musical que articule dimensiones emocionales, motivacionales y relacionales como elementos nucleares del proceso formativo, sin renunciar al rigor académico ni disciplinar.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores del presente estudio declaran no tener ningún conflicto de intereses.

7. Referencias

- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (2024). Universal Design for Learning: Versión 3.0. <https://udlguidelines.cast.org>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Creatividad : el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención. España: Ediciones Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Applications of Flow in Human Development and Education. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Springer Netherlands.
- hooks, bell. (1994). Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad (Ed. 2021). España: Capitán Swing.
- Levitin, D. (2008). El cerebro musical. Seis canciones que explican la evolución humana. RBA
- Maturana, H. (2001). Transformación en la convivencia. Dolmen Ediciones.
- McPherson, G.E. y Zimmerman, B. (2011). Self-Regulation of Musical Learning. En MENC Handbook of Research on Music Learning, Colwell, R. y Webster, P. (Eds). USA: Oxford University Press.
- Musumeci, Orlando (2002). Hacia una educación de conservatorio medianamente compatible. Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM. Quilmes. <https://es.scribd.com/document/579980609/Orlando-Musumeci-Hacia-una-educacion-de-conservatorio-humanamente-compatible-1>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. Psicología Educativa, 20(1), doi:10.1016/j.pse.2014.05.002, pp. 11-22.

- Panadero E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*. 8:422. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422, pp. 1-28
- Pekrun, R. (2014). Emotion and learning. En *Educational practices series-24*. International Academy of Education.
- Pekrun, R. (2021). Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. *Educational Psychologist*, 56(4), pp. 312-322.
- Universidad de Chile (2021). Modelo Educativo de la Universidad de Chile. Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Departamento de Pregrado.
- Zembylas, M. (2007). The Power and Politics of Emotions in Teaching. En *Educational Psychology, Emotion in Education*, Academic Press, P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), pp. 293-309.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. *Handbook of Self-Regulation*, Boekaerts M. Pintrich R. y Zeidner M. (Eds). Academic Press, pp 13-39.



Capítulo 4.

Neurodivergencias, Enfoque Neuroafirmativo y Prácticas de Terapia Ocupacional en la Educación Superior.

Un Diálogo Necesario

Leonardo Estrada Palavecino
leonardo.estrada@gmail.com
Terapeuta Ocupacional

Ruth López Leiva
ruthlopezleiva@gmail.com
Terapeuta Ocupacional

Resumen

Este ensayo reflexiona sobre los desafíos que enfrentan los estudiantes neurodivergentes en la educación superior y los apoyos que las instituciones desarrollan para promover su inclusión. A partir de una revisión narrativa de la literatura en inglés y en español, se analizan experiencias de participación, barreras contextuales y estrategias de apoyo promovidas en diversas instituciones. Desde la perspectiva de la terapia ocupacional y el enfoque neuroafirmativo, se exploran lineamientos para propuestas centradas en la persona que validan el funcionamiento neurodivergente y promueven el bienestar de estudiantes de educación superior. El análisis se estructura en categorías emergentes que permiten articular un marco conceptual y proponer orientaciones para una práctica inclusiva que releva el aporte de la terapia ocupacional. Se espera que esta reflexión contribuya a la construcción de entornos universitarios más sensibles a la diversidad neurológica que favorezcan el acceso, la participación y el desarrollo académico de estudiantes neurodivergentes.

Palabras clave: neurodiversidad, educación superior, enfoque neuroafirmativo, terapia ocupacional.

Declaración de Lenguaje

Los autores de este ensayo adscriben al enfoque neuroafirmativo y comprenden la neurodiversidad como una característica inherente a la especie humana, que reconoce la diversidad de desarrollos neurológicos como parte de la variabilidad humana. En coherencia con ello, el uso de términos como “autismo” o “persona autista” responde a una reivindicación comunitaria que promueve denominaciones identitarias y no patologizantes.

Sin embargo, dado que este consenso no se reproduce con la misma claridad en todas las experiencias neurodivergentes (como ocurre con el trastorno bipolar), el texto opta por mantener ciertas denominaciones provenientes de los marcos clínicos tradicionales. Reconocemos esta decisión como una limitación situada, que queda abierta a revisión conforme emerjan nuevas formas de autodenominación desde las propias comunidades.

1. Introducción

La educación superior configura procesos formativos de profundo impacto vital, pero suele presentar barreras que limitan la participación plena de estudiantes neurodivergentes. Exigencias académicas, normas institucionales y prácticas pedagógicas inflexibles se convierten en obstáculos que afectan no solo su rendimiento, sino también su bienestar, su identidad ocupacional y su sentido de pertenencia.

Frente a esto, el enfoque neuroafirmativo comprende la neurodivergencia como parte de la variabilidad humana, alejándose de miradas patologizantes para validar diversas formas de ser y aprender. Desde esta perspectiva, la inclusión trasciende la adaptación individual del estudiante y exige transformar los entornos educativos hacia condiciones de accesibilidad, participación y justicia.

Este ensayo se posiciona desde la terapia ocupacional para analizar las tensiones entre las demandas del rol universitario y el funcionamiento neurodivergente. Esta disciplina ofrece herramientas

conceptuales y prácticas para comprender la experiencia estudiantil más allá de lo académico, y permite proponer lineamientos para una participación más equitativa, situada y respetuosa con la diversidad, con foco en la identidad ocupacional.

A partir de una revisión narrativa de la literatura reciente en inglés y español, se analizan barreras, experiencias y estrategias institucionales de apoyo. Para ello, el texto se estructura en cuatro apartados: en primer lugar, el enfoque neuroafirmativo como marco conceptual; en segundo, el estado actual de la participación estudiantil neurodivergente y sus barreras institucionales o culturales; en tercero, las diversas formas de apoyo implementadas a nivel nacional e internacional; y, finalmente, las conclusiones y reflexiones que proponen lineamientos para la práctica de la terapia ocupacional orientados a promover entornos universitarios accesibles e inclusivos.

1.1. Enfoque Neuro Afirmativo

El enfoque neuroafirmativo constituye una perspectiva ética, relacional y política que emerge desde el reconocimiento de la neurodiversidad como parte de la variabilidad humana. En contraposición a los modelos biomédicos tradicionales, que comprenden las diferencias neurológicas desde una lógica de déficit o disfunción, este enfoque propone validar las diversas formas de percibir, procesar, sentir y participar en el mundo, situándolas como expresiones legítimas de la experiencia humana (Walker, 2021; Dwyer et al., 2023).

El desarrollo del paradigma de la neurodiversidad y sus derivaciones neuroafirmativas se encuentra profundamente vinculado a los movimientos sociales de personas autistas y neurodivergentes, en particular a las comunidades en línea que, desde la década de 1990, comenzaron a cuestionar las narrativas patologizantes dominantes (Botha et al., 2024). En este contexto, la neurodiversidad se entiende como una característica inherente a la especie humana, mientras que la neurodivergencia se refiere a aquellos desarrollos neurocognitivos que se desvían de las normas estadísticamente predominantes, sin que ello implique necesariamente una condición deficitaria.

Desde esta perspectiva, condiciones como el autismo, la atención divergente (trastorno de déficit atencional e hiperactividad), la dislexia o el síndrome de Tourette se comprenden como formas particulares de funcionamiento que configuran modos específicos de relación con el entorno, la ocupación y la participación social. En este sentido, el enfoque neuroafirmativo desplaza el foco desde la corrección o normalización de la persona hacia la transformación de los contextos, promoviendo entornos más accesibles, flexibles y sensibles a la diversidad (Milton, 2012; Kapp, 2020).

Uno de los principios centrales de este enfoque es la validación de la identidad neurodivergente, entendida como un componente significativo de la experiencia subjetiva. La literatura ha evidenciado que el reconocimiento y la afirmación de la identidad se asocian a mejores indicadores de bienestar psicológico, autoestima y sentido de pertenencia (Cooper et al., 2021). En contraposición, las exigencias de camuflaje o adaptación constante a normas neurotípicas han sido vinculadas a mayores niveles de estrés, agotamiento y malestar emocional (Nel et al., 2025).

Otro principio fundamental es la presunción de competencia, que implica reconocer que todas las personas tienen capacidades, intenciones y deseos de participación, independientemente de sus formas de comunicación o de comportamiento. Este principio se articula con un enfoque centrado en fortalezas, que orienta la práctica hacia la identificación de intereses, motivaciones y habilidades, en lugar de centrarse exclusivamente en dificultades o limitaciones (Walker, 2021).

Asimismo, el enfoque neuroafirmativo enfatiza el respeto por la autonomía y la autodeterminación, promoviendo la participación de las personas en las decisiones que afectan sus vidas. Esto incluye el reconocimiento del consentimiento, la validación de formas diversas de comunicación y la construcción de relaciones horizontales entre profesionales y personas neurodivergentes (Kapp, 2020, Kroll et al., 2024).

Este enfoque plantea que la inclusión no debe recaer exclusivamente en la adaptación individual, sino también en

la transformación de los entornos. Esto implica avanzar hacia prácticas de accesibilidad universal, diseño inclusivo y ajustes flexibles que permitan la participación significativa en distintos espacios, incluido el ámbito educativo. Desde esta mirada, las barreras no son inherentes a las personas, sino que emergen de la interacción entre sus características y entornos que no han sido diseñados en consideración a la diversidad.

Finalmente, el enfoque neuroafirmativo propone una mirada interseccional y basada en derechos, reconociendo que la experiencia de la neurodivergencia se entrecruza con otras dimensiones identitarias, como el género, la clase social, la raza o la migración. Esto implica comprender que las experiencias de exclusión no son homogéneas y que las respuestas institucionales deben considerar esta complejidad.

En síntesis, el enfoque neuroafirmativo invita a replantear las prácticas profesionales y educativas, desplazando las lógicas de normalización hacia perspectivas que promuevan la validación, la accesibilidad y la participación plena de las personas neurodivergentes en la sociedad.

Desde la terapia ocupacional, este enfoque adquiere una relevancia particular, pues se centra en la comprensión de la participación humana en contextos cotidianos y significativos. El enfoque neuroafirmativo permite tensionar los modelos tradicionales de intervención que han privilegiado la normalización del desempeño y avanzar hacia prácticas que reconozcan la diversidad de formas de hacer, ser y participar.

En este sentido, la terapia ocupacional, al integrar la relación entre persona, entorno y ocupación, ofrece un marco privilegiado para analizar barreras y facilitadores que inciden en la experiencia de estudiantes neurodivergentes en la educación superior, así como para diseñar apoyos que promuevan la participación, el bienestar y la justicia ocupacional. De este modo, el enfoque neuroafirmativo no solo dialoga con la terapia ocupacional, sino que amplía sus posibilidades de acción hacia prácticas más éticas, situadas y coherentes con una perspectiva de derechos.

1.2. Estado Actual de las Neurodivergencias en Educación Superior

En las últimas décadas, el aumento en la visibilización de la neurodivergencia, junto con el avance en los procesos de identificación, diagnóstico y autoidentificación, ha impulsado un creciente interés por comprender la participación de los estudiantes neurodivergentes en la educación superior. Este escenario ha favorecido el desarrollo de investigaciones orientadas a identificar barreras y analizar experiencias, trayectorias y estrategias de apoyo implementadas en distintos contextos educativos.

A pesar de estos avances, la inclusión efectiva de estudiantes neurodivergentes sigue enfrentando múltiples desafíos. Diversos estudios han evidenciado la persistencia de formas de capacitismo estructural en la educación superior, expresadas en políticas institucionales rígidas, prácticas pedagógicas poco flexibles, escasa formación docente en neurodivergencia y una tendencia a la patologización de las diferencias neurológicas (Blaskowitz et al., 2025, Clouder et al., 2020; Dolmage, 2017; Durgungoz & Durgungoz, 2025). Estas condiciones configuran entornos que dificultan la participación plena y significativa del estudiantado, especialmente cuando no se reconocen ni se validan diversas formas de aprendizaje, comunicación y regulación.

Desde una perspectiva neuroafirmativa, la neurodivergencia no se comprende como un déficit inherente, sino como una forma de funcionamiento que puede entrar en tensión con entornos diseñados bajo estándares neurotípicos. En este sentido, las dificultades que enfrenta el estudiantado no emergen exclusivamente de sus características individuales, sino de la interacción entre estas y contextos que no han sido diseñados considerando la diversidad (Dolmage, 2017). Así, el carácter discapacitante de ciertas experiencias se configura relacionamente, en la medida en que los entornos limitan o restringen las posibilidades de participación.

En este marco, la educación superior ha tendido históricamente a reproducir ideales de productividad, autonomía y rendimiento que

responden a formas específicas de funcionamiento, excluyendo a quienes requieren otros ritmos, apoyos o modos de participación. Estas lógicas no solo inciden en el desempeño académico, sino también en el bienestar emocional y la permanencia estudiantil, lo que se advierte en los mayores niveles de estrés, ansiedad, aislamiento y deserción de los estudiantes neurodivergentes (Clouder et al., 2020).

Frente a este escenario, la literatura reciente ha comenzado a desplazar el foco desde la identificación de déficits individuales hacia el análisis de las condiciones contextuales que facilitan o dificultan la participación. Este cambio de perspectiva ha permitido visibilizar la responsabilidad institucional en la generación de entornos accesibles, así como la necesidad de avanzar hacia modelos educativos que integren la diversidad neurológica como un componente legítimo y constitutivo de la comunidad universitaria.

En consecuencia, comprender el estado actual de la participación de estudiantes neurodivergentes en la educación superior implica no solo reconocer las barreras existentes, sino también analizar críticamente las estructuras que las sostienen y explorar estrategias que promuevan formas más inclusivas, flexibles y situadas de enseñanza y aprendizaje.

2. Experiencias de Estudiantes Neurodivergentes en Educación Superior

Las experiencias de estudiantes neurodivergentes en contextos de educación superior configuran un campo complejo, atravesado por tensiones entre el desempeño académico, el acceso a apoyos, la autonomía y el reconocimiento de sus necesidades. La literatura coincide en que muchas de las dificultades que enfrentan estos estudiantes no derivan exclusivamente de sus características individuales, sino de la desalineación entre sus formas de funcionamiento y las estructuras universitarias predominantes (Accardo et al., 2024; Bruce et al., 2025; Butcher & Lane, 2024; McDermott & Mosley, 2023; Quigley & Gallagher, 2025; Taneja et al., 2024).

En el caso de estudiantes autistas, se ha documentado que los entornos universitarios pueden resultar sensorialmente exigentes, impredecibles y altamente demandantes en el plano social, lo que puede generar experiencias de sobrecarga, fatiga y aislamiento (Gelbar et al., 2015; Gurbuz et al., 2019; Quigley & Gallagher, 2025). Estas condiciones no solo impactan en la participación académica, sino también en el bienestar emocional y en el sentido de pertenencia.

Por su parte, estudiantes con atención divergente enfrentan desafíos asociados a la gestión del tiempo, la atención sostenida y la autorregulación, particularmente en contextos que requieren organización autónoma y cumplimiento de múltiples demandas simultáneas. Estas dificultades pueden traducirse en experiencias de frustración, bajo rendimiento académico y afectación de la autoestima (Morales-Gómez de la Torre et al., 2024; Pulido & Arriaga, 2025).

En otras experiencias de neurodivergencia, como el trastorno bipolar o ciertos trastornos de personalidad, las fluctuaciones emocionales, las dificultades de regulación y los desafíos en el ámbito interpersonal pueden incidir en la continuidad de las trayectorias educativas. A ello se suma la frecuente coexistencia de múltiples condiciones, así como procesos diagnósticos tardíos o intermitentes, lo que obstaculiza el acceso oportuno a apoyos institucionales.

Un elemento transversal en la literatura es el temor a la divulgación del diagnóstico, asociado a posibles experiencias de estigmatización, invalidación o trato diferenciado por parte de docentes y pares (Petcu et al., 2021; Quigley & Gallagher, 2025). Este fenómeno incide en la baja utilización de los servicios de apoyo disponibles y contribuye a la escasa o nula visibilidad de las necesidades del estudiantado neurodivergente en las instituciones.

En el plano emocional, diversos estudios han evidenciado altos niveles de estrés académico, agotamiento, autocrítica y sentimientos de no pertenencia, factores que se asocian a trayectorias educativas discontinuas o a la deserción (Lewis & Arday, 2023; Schwichtenberg et al., 2025). No obstante, junto a estas dificultades, también emergen experiencias de agencia, creatividad y resistencia, en las que estudiantes neurodivergentes desarrollan estrategias para adaptarse, negociar o transformar sus entornos de aprendizaje (Cooper et al., 2021; Gurbuz et al., 2019; Quigley & Gallagher, 2025).

Desde una perspectiva neuroafirmativa, estas experiencias no deben interpretarse como fallas individuales, sino como indicadores de la necesidad de transformar los entornos educativos. En este sentido, comprender las vivencias del estudiantado neurodivergente implica reconocer tanto las barreras que enfrentan como las estrategias que despliegan y valorar su experiencia como una fuente legítima de conocimiento para la construcción de prácticas educativas más inclusivas.

2.1. Barreras Institucionales y Culturales

Las barreras que enfrenta el estudiantado neurodivergente en la educación superior no pueden comprenderse únicamente desde una dimensión individual, sino que emergen de la interacción entre sus formas de funcionamiento y los entornos universitarios, históricamente diseñados a partir de supuestos de homogeneidad cognitiva. En este sentido, diversas instituciones tienden a exigir modos de aprendizaje, comunicación y desempeño alineados con estándares neurotípicos, lo que

produce dinámicas de exclusión o inclusión condicionada (Dolmage, 2017; McDermott & Mosley, 2023).

Una de las principales barreras identificadas es la rigidez curricular y pedagógica, expresada en estructuras de evaluación poco flexibles, escasas alternativas de demostración del aprendizaje y limitadas oportunidades de ajuste en tiempos y formatos. Estas condiciones dificultan la participación de estudiantes neurodivergentes, particularmente cuando no se consideran los distintos estilos de aprendizaje, las necesidades sensoriales o las formas de autorregulación (Clouder et al., 2020; Schwichtenberg et al., 2025).

A ello se suma la limitada formación docente en neurodivergencia, lo que puede traducirse en prácticas pedagógicas poco inclusivas, interpretaciones erróneas del comportamiento estudiantil y, en algunos casos, en actitudes discriminatorias o infantilizadoras (Accardo et al., 2024; Gray et al., 2025; Salvatore et al., 2024). En muchos contextos, la respuesta a la diversidad depende de iniciativas individuales más que de políticas institucionales sistemáticas, lo que genera experiencias desiguales entre estudiantes.

Otra barrera relevante se vincula con los procesos de acceso a apoyos institucionales, mediados por lógicas burocráticas que exigen la acreditación diagnóstica y la validación reiterada de necesidades. Este tipo de procedimientos resulta desgastante y reproduce dinámicas de desconfianza y estigmatización, lo que desincentiva la solicitud de apoyos (Sarrett, 2018).

El estigma constituye una barrera transversal en la experiencia universitaria. Diversos estudios reportan que estudiantes neurodivergentes han sido percibidos como “poco comprometidos”, “problemáticos” o “exagerados” al expresar sus necesidades, lo que impacta su participación, su relación con docentes y pares y su sentido de pertenencia institucional (Sarrett, 2018; Petcu et al., 2021). Esta situación puede llevar a estrategias de ocultamiento o camuflaje, con efectos negativos en el bienestar emocional (Nel et al., 2025).

Desde una perspectiva neuroafirmativa, estas barreras no son accidentales, sino que responden a estructuras capacitistas

que priorizan determinados modos de funcionamiento como norma. La inclusión no puede limitarse a la incorporación de ajustes individuales, sino que requiere cuestionar los supuestos que sustentan las prácticas educativas y avanzar hacia transformaciones estructurales que amplíen las formas legítimas de participación.

En este sentido, abordar las barreras en educación superior implica no solo implementar apoyos específicos, sino también revisar críticamente los criterios de éxito académico, diversificar las formas de enseñanza y evaluación, y promover entornos que reconozcan y valoren la diversidad neurológica como parte constitutiva de la comunidad universitaria.

2.2. Apoyos Institucionales

En respuesta a las barreras descritas, diversas instituciones de educación superior han implementado un amplio conjunto de estrategias orientadas a favorecer la participación de estudiantes neurodivergentes. Estas iniciativas se sitúan en un continuo que abarca desde enfoques centrados en la adaptación individual hasta propuestas orientadas a transformaciones estructurales basadas en principios de accesibilidad, justicia ocupacional y reconocimiento de la diversidad.

Históricamente, el enfoque predominante ha sido el de los ajustes razonables individuales, que se sustenta en la identificación de necesidades específicas a partir de un diagnóstico clínico. Entre las medidas más frecuentes se encuentran la ampliación de tiempos en evaluaciones, la flexibilización de plazos, la reducción de carga académica, el acceso a grabaciones de clases, el uso de tecnologías asistivas y la habilitación de espacios de regulación sensorial, así como instancias de acompañamiento académico o entre pares (Baczewski et al., 2022; Coyle et al., 2025; Pulido & Arriaga, 2025; Vivanco Arciniegas, 2025).

Si bien estas estrategias pueden facilitar la permanencia y el desempeño académico de algunos estudiantes, diversos autores

han señalado que este modelo tiende a reproducir una lógica individualizante, en la que la responsabilidad de la inclusión recae en la persona, más que en la transformación del entorno educativo (Sarrett, 2018; Dolmage, 2017). Además, la exigencia de acreditación diagnóstica como condición de acceso a los apoyos puede constituir una barrera adicional, especialmente para quienes enfrentan procesos diagnósticos tardíos o no cuentan con recursos para acceder a evaluaciones especializadas.

En contraste, en las últimas décadas se ha observado un avance hacia enfoques más inclusivos, orientados a la modificación de los entornos y prácticas educativas. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como una estrategia relevante al promover múltiples formas de representación, expresión y participación que benefician a la totalidad del estudiantado, sin requerir la identificación individual de necesidades (CAST Universal Design for Learning Guidelines, versión 3.0, 2024; Montesdeoca-Salazar et al., 2025; Schwichtenberg et al., 2025).

Asimismo, diversas instituciones han desarrollado programas de formación docente en neurodivergencia, iniciativas de acompañamiento psicoeducativo con enfoque afirmativo y la creación de unidades especializadas en accesibilidad o diversidad cognitiva. Estas estrategias buscan avanzar desde una lógica de apoyo reactivo hacia modelos preventivos y estructurales que integren la diversidad como un componente central del diseño educativo.

Otra línea de acción relevante consiste en la generación de redes de apoyo horizontal, como tutorías entre pares, comunidades estudiantiles neurodivergentes y espacios de encuentro que favorecen el sentido de pertenencia y la validación de la experiencia. Estas iniciativas contribuyen al bienestar emocional y promueven formas de participación colectiva que desafían las estructuras tradicionales de la educación superior (Gurbuz et al., 2019; Pennaforte & Fannon, 2025).

Desde una perspectiva neuroafirmativa, resulta fundamental problematizar aquellas prácticas que, aun cuando se presentan como inclusivas, continúan operando desde

lógicas asistencialistas o normalizadoras. En este sentido, se identifican tensiones entre modelos orientados a la remediación de supuestos déficits, que buscan ajustar al estudiante a las demandas institucionales y enfoques que promueven la transformación del entorno para acoger diversas formas de funcionamiento.

En este contexto, la terapia ocupacional ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para comprender los apoyos no solo como adaptaciones técnicas, sino también como mediaciones que favorecen la participación significativa y satisfactoria. Desde esta disciplina, es posible analizar cómo las características del entorno, las demandas de las tareas y las experiencias subjetivas de los estudiantes interactúan, lo que permite diseñar apoyos que faciliten el desempeño académico y promuevan el bienestar, una identidad ocupacional satisfactoria y un sentido de pertenencia.

Así, avanzar hacia modelos de apoyo coherentes con un enfoque neuroafirmativo implica no solo ampliar la disponibilidad de recursos, sino también transformar las lógicas institucionales que definen qué formas de participación se consideran válidas. Esto implica revisar críticamente los criterios de evaluación, flexibilizar las trayectorias formativas y construir entornos educativos que reconozcan la diversidad neurológica como una dimensión legítima y valiosa dentro de la comunidad universitaria.

3. Experiencias Internacionales

La revisión de la literatura sobre experiencias de integración de estudiantes neurodivergentes sugiere la existencia de una gran diversidad de programas, políticas y prácticas implementados en instituciones de educación superior, principalmente en países como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia y otros. Las estrategias pueden agruparse en tres ejes principales: apoyos individualizados y estructurados, reformas institucionales orientadas al diseño universal y creación de comunidades neuroafirmativas.

En países como el Reino Unido y Estados Unidos, muchas universidades han implementado servicios de apoyo centrados en estudiantes neurodivergentes que combinan adaptaciones académicas con tutorías individualizadas, coaching ejecutivo, acompañamiento psicológico y planificación de carrera (Baczewski et al., 2022; Coyle et al., 2025; Gurbuz et al., 2019; Pennaforte & Fannon, 2025; Schwichtenberg et al., 2025; Vivanco Arciniegas, 2025). Estas intervenciones suelen ser coordinadas por oficinas de discapacidad o accesibilidad, y operan bajo marcos legales como la ADA (Americans with Disabilities Act) o la Equality Act británica.

Aunque eficaces para ciertos perfiles de estudiantes, estos modelos tienden a replicar una lógica remedial y diagnóstica, centrada en la “normalización” del estudiantado, más que en la transformación del entorno universitario (Sarrett, 2018). La exigencia de pruebas clínicas para acceder a los servicios sigue siendo una barrera estructural frecuente, incluso en contextos con alta cobertura.

Algunas instituciones han transitado hacia modelos basados en el DUA y la accesibilidad cognitiva. Por ejemplo, en universidades canadienses y australianas se reportan experiencias de flexibilización curricular, uso extendido de tecnologías accesibles y revisión de políticas de evaluación y de asistencia (Gibbs et al., 2025; Schwichtenberg et al., 2025). Este tipo de experiencias requiere recursos técnicos y transformaciones culturales internas, que incluyen la formación docente, la participación estudiantil en los procesos de mejora institucional y la incorporación de la neurodiversidad en el diseño curricular.

Otro tipo de experiencia valiosa reportada en la literatura es la creación de espacios seguros, redes de pares y comunidades neurodivergentes dentro de la universidad. En el Reino Unido, por ejemplo, algunos campus han promovido colectivos estudiantiles autogestionados que actúan como espacios de validación, activismo y contención emocional (Gurbuz et al., 2019). Estas experiencias neuroafirmativas mejoran la salud mental de los estudiantes y constituyen formas de participación política que desafían las estructuras capacitistas de la universidad tradicional.

4. Experiencias en Chile

Aunque escaso en cantidad, existe un interés creciente en la inclusión de estudiantes neurodivergentes en instituciones chilenas de educación superior, con importantes desafíos en su implementación sistemática.

Varias universidades han comenzado a implementar políticas de inclusión estudiantil, a menudo en el marco de unidades de diversidad o bienestar, con líneas de acción orientadas a la discapacidad psicosocial, el autismo o las necesidades educativas especiales (Lobos et al., 2024; Victoriano Villouta, 2024). Sin embargo, estas políticas aún son desiguales en su alcance, sostenibilidad y profundidad.

La Ley N° 21.545, conocida como “Ley de autismo”, entrega recomendaciones de criterios para la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas autistas en la educación superior, en las dimensiones de gestión institucional, docencia y proceso de enseñanza-aprendizaje, vinculación con el medio, e investigación (Ministerio de Educación de Chile, 2025). Sin embargo, no existe una normativa nacional específica para el acceso y la permanencia de estudiantes neurodivergentes en la educación superior, y muchas de las adaptaciones se otorgan de forma discrecional, dependiendo del equipo docente o de profesionales externos. Esto produce inconsistencias y vulneración de derechos, especialmente en instituciones no tradicionales.

La experiencia de los autores de este ensayo y la observación de las iniciativas de inclusión en educación superior sugieren que la principal barrera a la implementación nacional de políticas de inclusión para estudiantes neurodivergentes es el modelo biomédico aún dominante, que entiende la neurodivergencia como trastorno, alteración o déficit, lo cual restringe las intervenciones al plano clínico y reproduce el estigma. Esta lógica se reproduce en las prácticas docentes, en la formación profesional y en la manera en que se gestionan los apoyos al interior de las universidades. Además, se evidencia una baja participación de los estudiantes neurodivergentes en los procesos de diseño de políticas y apoyos, lo que limita el potencial transformador de estas estrategias.

Entre las experiencias positivas, destacan programas de acompañamiento académico, asesorías individualizadas, tutorías entre pares y adaptaciones flexibles en exámenes, implementadas por algunas universidades del CRUCH e instituciones privadas (Cabezas Pérez & Krause Arriagada, 2025; Lobos et al., 2024; Victoriano Villouta, 2024). No obstante, la revisión de la literatura que sustenta este ensayo muestra que estas iniciativas aún se sostienen en la voluntad de equipos específicos más que en estructuras institucionalizadas. El desafío principal radica en avanzar a la transformación cultural e institucional, que reconozca la neurodivergencia como parte de la diversidad humana y no como una condición a compensar. Esto requiere formación continua, voluntad política y un enfoque basado en derechos.

5. Terapia Ocupacional y Educación Superior

La educación superior representa una etapa clave de desarrollo para la construcción del proyecto de vida, la autonomía y la participación ciudadana. Sin embargo, el ingreso, la permanencia y el egreso exitoso de personas neurodivergentes siguen siendo una tarea pendiente en muchas universidades. En este contexto, la terapia ocupacional ha comenzado a posicionarse como una aliada relevante para favorecer la inclusión, el bienestar y la participación del estudiantado que enfrenta barreras en su trayectoria académica.

Las intervenciones de la terapia ocupacional en educación superior se sustentan en enfoques centrados en la ocupación, los derechos y la intersección entre la justicia ocupacional y la justicia educativa. El acceso al estudio, la participación en el quehacer académico y la vida universitaria se comprenden como ocupaciones significativas, cuya restricción afecta directamente el bienestar y la identidad de las personas (Duarte Cuervo, 2001).

Ante esta situación, la terapia ocupacional propone un marco que otorga importancia tanto al ajuste del entorno como al desarrollo de la persona. Así, se reconoce que las barreras no radican únicamente en las condiciones personales, sino también en las características del ambiente universitario, las demandas institucionales y las normas culturales hegemónicas (Fernández-Moreno, 2024), lo que otorga al terapeuta ocupacional el rol de agente de transformación social e institucional. Las intervenciones de terapia ocupacional en educación superior pueden agruparse en tres grandes líneas: acompañamiento personalizado, incidencia institucional y formación en inclusión y diversidad.

El acompañamiento personalizado a estudiantes neurodivergentes se concreta en planes de apoyo que contemplan la organización del tiempo y la planificación de tareas, la regulación emocional en momentos de crisis académica, la gestión de la ansiedad ante evaluaciones y la identificación de estrategias de afrontamiento. En el estudio de Costa da Rosa et al. (2014) se documenta la implementación de acompañamientos a estudiantes en una universidad que incluyeron tutorías, intervenciones basadas en el modelo de ocupación humana (MOHO) y apoyo para la resignificación

del rol de estudiante. El trabajo interdisciplinario permitió identificar barreras específicas, promover ajustes razonables y fortalecer la autoabogacía de los propios estudiantes.

La terapia ocupacional también juega un rol activo en la evaluación del entorno universitario. A través de entrevistas, observaciones y análisis de tareas académicas, se identifican barreras sensoriales, cognitivas, sociales y organizacionales que dificultan la participación plena del estudiantado (Costa da Rosa et al., 2014; Fernández-Moreno, 2024). Este proceso lleva a la formulación de propuestas concretas de ajuste, como la flexibilización de plazos, el uso de tecnologías de apoyo, adecuaciones evaluativas o modificaciones en las dinámicas de clase. Estas propuestas no siempre son acogidas por los equipos docentes ni por las autoridades institucionales, lo que evidencia tensiones entre el enfoque terapéutico y la cultura universitaria tradicional.

Además de las acciones directas con estudiantes, los terapeutas ocupacionales pueden asumir roles de intermediación institucional, colaborando con unidades de inclusión, comisiones académicas y programas de salud mental. En Brasil, por ejemplo, se reportan experiencias de inserción profesional en universidades públicas, donde los terapeutas forman parte de equipos multiprofesionales para la permanencia estudiantil (Costa da Rosa et al., 2014). Estas experiencias han permitido el diseño de protocolos, la orientación a docentes y la articulación entre distintos actores universitarios. Sin embargo, la permanencia de estos dispositivos depende de factores políticos y presupuestarios, así como del reconocimiento institucional de la terapia ocupacional como actor estratégico.

A pesar de los avances descritos, múltiples tensiones limitan la consolidación de la terapia ocupacional como una estrategia estructural en la educación superior, principalmente debido a la fragilidad institucional de los programas de apoyo. En muchos casos, los dispositivos existen gracias al compromiso de equipos puntuales o a proyectos financiados temporalmente, lo que dificulta su continuidad. También persiste una mirada patologizante en parte del cuerpo docente y administrativo, que interpreta las diferencias neurocognitivas como déficits individuales, lo que obstaculiza la implementación de ajustes razonables o de prácticas inclusivas.

Los terapeutas ocupacionales enfrentan fronteras profesionales difusas. Su labor exige habilidades clínicas, competencias de gestión, liderazgo y trabajo interprofesional (Jurdi et al., 2024). Su rol no siempre es comprendido o valorado por otros actores universitarios. La terapia ocupacional ofrece herramientas conceptuales y prácticas fundamentales para promover la participación e inclusión en la educación superior. A través de un enfoque centrado en la ocupación y en los derechos, los terapeutas ocupacionales pueden facilitar procesos de acompañamiento significativos, proponer ajustes institucionales y contribuir a la transformación de culturas universitarias excluyentes. Sin embargo, para que estas intervenciones sean sostenibles y transformadoras, es necesario que las universidades reconozcan formalmente el valor de la terapia ocupacional como parte de su estructura inclusiva. Esto implica financiamiento, voluntad política, trabajo colaborativo y apertura al cambio paradigmático.

6. Aportes del Enfoque Neuroafirmativo desde la Terapia Ocupacional en Educación Superior

El enfoque neuroafirmativo presenta una afinidad significativa con los fundamentos de la terapia ocupacional para comprender la participación humana desde una perspectiva situada, relacional y centrada en la diversidad. Principios como la presunción de competencia, la promoción de la autonomía y la valoración de las fortalezas dialogan directamente con los enfoques contemporáneos de la disciplina, orientados al bienestar, a una identidad ocupacional satisfactoria y a la participación significativa.

El enfoque neuroafirmativo se configura como una guía relevante para la reflexión y el ejercicio de la práctica profesional, al invitar a cuestionar los supuestos que orientan los procesos de evaluación e intervención. Más que centrarse en la identificación de déficits o en la normalización del desempeño, este enfoque permite orientar la acción hacia la comprensión de las formas particulares de funcionamiento de cada persona, considerando tanto sus características como las condiciones del entorno en el que participa.

Desde esta perspectiva, el rol del terapeuta ocupacional en educación superior puede desplegarse en distintos niveles. A lo individual, implica acompañar a estudiantes neurodivergentes en el desarrollo de estrategias personalizadas que favorezcan su participación en el quehacer académico, considerando dimensiones como la organización del tiempo, la autorregulación, la gestión emocional y la construcción del rol de estudiante. A nivel institucional, el terapeuta ocupacional puede desempeñar un rol de mediación entre estudiantes, docentes y estructuras universitarias, promoviendo ajustes que respondan a las necesidades de participación desde una lógica no patologizante.

No obstante, avanzar hacia prácticas coherentes con un enfoque neuroafirmativo implica reconocer que la inclusión no se agota en la implementación de apoyos individuales. En contextos de educación superior, históricamente configurados bajo estándares de homogeneidad cognitiva y comunicativa, se requieren transformaciones más profundas que cuestionen las bases mismas de los procesos formativos. En este sentido, el cambio

en el lenguaje, si bien relevante, resulta insuficiente si no se acompaña de modificaciones en las prácticas pedagógicas, los criterios de evaluación y las formas de participación legitimadas institucionalmente (Kroll et al., 2024).

Una de las estrategias más relevantes en este ámbito es la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Sin embargo, desde una perspectiva neuroafirmativa, su aplicación requiere trascender la mera flexibilización de formatos y orientarse a la generación de condiciones que permitan la participación de estudiantes neurodivergentes desde sus propias formas de atención, procesamiento, comunicación y expresión. Esto implica considerar el DUA no como un conjunto de técnicas estandarizadas, sino como un marco dinámico que debe adaptarse a la diversidad real presente en los contextos educativos (Montesdeoca-Salazar et al., 2025).

Asimismo, resulta fundamental avanzar en la construcción de entornos accesibles desde una perspectiva sensorial, cognitiva y comunicacional. Esto incluye el diseño de espacios físicos (iluminación, niveles de ruido, áreas de regulación, etc.), la organización de las dinámicas de clase, los formatos de evaluación y las formas de interacción pedagógica. En este sentido, la accesibilidad se entiende como una condición estructural que posibilita la participación y no como un ajuste posterior dirigido a grupos específicos.

Otra línea de acción relevante es el desarrollo de programas de acompañamiento entre pares, que han demostrado contribuir al desempeño académico, al bienestar emocional y al sentido de pertenencia. Estas iniciativas favorecen la construcción de redes de apoyo horizontales y la validación de experiencias compartidas, constituyéndose en espacios que promueven formas de participación más inclusivas y menos jerárquicas.

Desde el enfoque neuroafirmativo, también resulta imprescindible promover la participación de personas neurodivergentes en el diseño de políticas institucionales, servicios de apoyo y estrategias de inclusión. Esto implica reconocer la experiencia vivida como una fuente legítima de conocimiento, desplazando la lógica del “experto externo” hacia modelos de coconstrucción que integren diversas perspectivas.

En este marco, la terapia ocupacional aporta herramientas conceptuales y metodológicas para comprender los apoyos como mediaciones que favorecen la participación significativa, más allá de su carácter técnico. Esto permite diseñar intervenciones que faciliten el desempeño académico y contribuyan al bienestar, a la identidad ocupacional y al sentido de pertenencia del estudiantado.

En síntesis, la articulación entre el enfoque neuroafirmativo y la terapia ocupacional en educación superior ofrece un marco potente para repensar las prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva, situada y basada en derechos. Este diálogo permite avanzar en la construcción de entornos universitarios que no solo integren la diversidad, sino que la reconozcan como un valor constitutivo de la experiencia educativa.

7. Conclusiones y Reflexiones Finales

Las reflexiones desarrolladas en este ensayo permiten sostener que la experiencia de estudiantes neurodivergentes en la educación superior se configura a partir de la interacción con entornos académicos que, en gran medida, continúan respondiendo a lógicas de homogeneidad y normalización. Las barreras que emergen no son accidentales, sino que están profundamente vinculadas a estructuras institucionales y culturales que limitan diversas formas de aprender, de comunicar y de habitar la vida universitaria.

Si bien las medidas de apoyo que ofrecen actualmente algunas instituciones pueden tener un impacto positivo, estas presentan limitaciones estructurales importantes. En primer lugar, dependen de la divulgación diagnóstica voluntaria, lo cual muchas veces se ve obstaculizado por el temor al estigma o por diagnósticos tardíos. En segundo lugar, individualizan el problema, desplazando la responsabilidad del cambio desde la institución hacia el estudiante. Además, esta lógica de ajustes opera bajo criterios clínicos de elegibilidad costosos o inaccesibles, dejando fuera a estudiantes neurodivergentes sin certificación formal y reproduciendo una visión patologizante y capacitista. Sumado a ello, estos ajustes suelen ofrecerse como "recetas" estandarizadas según el diagnóstico, sin considerar que dos personas con la misma identificación neurodivergente requerirán validaciones individuales y no necesariamente los mismos acomodos.

Frente a estas tensiones, el enfoque neuroafirmativo invita a desplazar la mirada desde la adaptación del estudiante a la transformación de los entornos, al reconocer la neurodivergencia como una expresión legítima de la diversidad humana. Un aporte conceptual clave de este enfoque es la *presunción de competencia*, que despoja de los prejuicios asociados a los diagnósticos e implica reconocer que todas las personas desean y pueden participar en ocupaciones significativas. Este cambio de paradigma facilita el razonamiento profesional con un enfoque de derechos y exige cuestionar los supuestos sobre el éxito académico y las formas de evaluación. No obstante, al ser una perspectiva aún en desarrollo, es crucial no minimizar las condiciones médicas; los apoyos clínicos y

educacionales siguen siendo relevantes para identificar necesidades y acceder a acomodaciones pedagógicas personalizadas.

En este escenario, la terapia ocupacional se posiciona como una disciplina clave para contribuir a estos procesos de transformación. El trabajo interdisciplinario cobra gran relevancia para gestionar alianzas entre las casas de estudio y los centros clínicos, lo que favorece el acceso a ajustes verdaderamente personalizados. Desde esta perspectiva, los apoyos no se reducen a meros ajustes técnicos, sino que se configuran como mediaciones que posibilitan la construcción de trayectorias educativas accesibles, coherentes con los intereses y formas de funcionamiento de cada estudiante.

Avanzar hacia una educación superior más inclusiva requiere, entonces, transitar de modelos centrados en la remediación de supuestos déficits a enfoques que promuevan la accesibilidad universal, la flexibilidad curricular y el reconocimiento de la diversidad como valor constitutivo de la comunidad. Esto supone transformaciones culturales que involucren a todos los actores universitarios. Finalmente, este ensayo invita a continuar profundizando en prácticas y políticas co-construidas que dialoguen directamente con las personas neurodivergentes, reconociendo su experiencia como un conocimiento válido y necesario. Las futuras líneas de trabajo deben orientarse a esta coconstrucción, a la evaluación situada de las prácticas inclusivas y al fortalecimiento de entornos educativos más justos.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores del presente estudio declaran no tener ningún conflicto de intereses.

8. Referencias

- Accardo, A. L., Bomgardner, E. M., Rubinstein, M. B., & Woodruff, J. (2024). Valuing Neurodiversity on Campus: Perspectives and Priorities of Neurodivergent Students, Faculty, and Professional Staff. *Journal of Diversity in Higher Education*. <https://doi.org/10.1037/dhe0000571>
- Baczewski, L. M., Pizzano, M., Kasari, C., & Sturm, A. (2022). Adjustment Across the First College Year: A Matched Comparison of Autistic, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, and Neurotypical Students. *Autism in Adulthood*, 4(1), 12–21. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0012>
- Blaskowitz, M. G., Pustorino-Clevenger, A. M., Killion, M., & Shirlow, C. (2025). Are Universities Ready to Support Autistic Students? A Call to Increase Coordinated Campus Efforts. *Autism in Adulthood*. <https://doi.org/10.1089/aut.2024.0293>
- Botha, M., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A., & Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory. *Autism*, 28(6), 1591–1594. <https://doi.org/10.1177/13623613241237871>
- Bruce, T. A., Champney-Smith, E., Eleftheropoulou, S., Nicholson, T., Lambert, M., & Hill, B. (2025). The WISE Room: An innovative multisensory space for self-regulation and immersive support for neurodivergent students. *British Journal of Special Education*. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.70020>
- Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- Cabezas Pérez, A., & Krause Arriagada, A. (2025). Pertinencia de las tutorías de pares para acompañar a estudiantes universitarios neurodivergentes. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12220>

CAST (2024). CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org>

Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. *Higher Education*, 80(4), 757–778. <https://doi.org/10.1007/S10734-020-00513-6>

Cooper, R., Cooper, K., Russell, A. J., & Smith, L. G. E. (2021). “I’m Proud to be a Little Bit Different”: The Effects of Autistic Individuals’ Perceptions of Autism and Autism Social Identity on Their Collective Self-esteem. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 704–714. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04575-4>

Costa da Rosa, I., Valdivia Arancibia, B. A., Cascaes da Silva, F., Barbosa Gutierrez Filho, P. J., & da Silva, R. (2014). Terapia ocupacional y educación inclusiva: Aspectos relacionados al desempeño ocupacional de personas con discapacidad. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 14(1), 123–131.

Coyle, A., O’Hare, L., & Ramey, D. (2025). Synapse: A co-designed neurodivergent peer support programme for higher education settings. *Autism*, 29(7), 1711–1726. <https://doi.org/10.1177/13623613251320448>

Dolmage, J. (2017). *Academic Ableism*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.9708722>

Duarte Cuervo, C. (2001). La actividad académica del estudiante universitario como proceso ocupacional: comprensión desde la terapia ocupacional. *Revista Ocupación Humana*, 9(1), 94–104. <https://doi.org/10.25214/25907816.527>

Durgungoz, F. C., & Durgungoz, A. (2025). “Interactive lessons are great, but too much is too much”: Hearing out neurodivergent students, Universal Design for Learning and the case for integrating more anonymous technology in higher education. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01389-6>

- Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building Neurodiversity-Inclusive Postsecondary Campuses: Recommendations for Leaders in Higher Education. *Autism in Adulthood*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>
- Fernández-Moreno, C. A. (2024). Prácticas de terapeutas ocupacionales en educación superior inclusiva. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32(spe1). <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctore394638273>
- Gelbar, N. W., Shefyck, A., & Reichow, B. (2015). A comprehensive survey of current and former college students with autism spectrum disorders. *The Yale Journal of Biology and Medicine*, 88(1), 45-68. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25745374/>
- Gibbs, K., Simpson, K., Paynter, J., Easte, C., & Fowler, J. (2025). Exploring the perspectives of Australian neurodivergent university students. *Australian Educational Researcher*, 52(3), 2665-2687. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00828-2>
- Gray, L., McNeill, B., Pecora, L., Macfarlane, S., Hayley, A., Hitch, D., & Evans, S. (2025). Navigating neurodivergence: A scoping review to guide health professions educators. In *Medical Education*. John Wiley and Sons Inc. <https://doi.org/10.1111/medu.15676>
- Gurbuz, E., Hanley, M., & Riby, D. M. (2019). University Students with Autism: The Social and Academic Experiences of University in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 617-631. <https://doi.org/10.1007/S10803-018-3741-4>
- Jurdi, A. P. S., Oliveira, A. M. de, Bastos, A. L. M., Silverio, H. M., & Santos, M. da C. dos. (2024). Inclusion in higher education and occupational therapy: accessibility and its dimensions. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32(spe1). <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoen392638002>
- Kapp, S. K. (Ed.). (2020). *Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8437-0>

- Kroll, E., Lederman, M., Kohlmeier, J., Kumar, K., Ballard, J., Zant, I., & Fenkel, C. (2024). The positive impact of identity-affirming mental health treatment for neurodivergent individuals. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1403129>
- Lewis, C. J., & Arday, J. (2023). We'll see things they'll never see: Sociological reflections on race, neurodiversity and higher education. *Sociological Review*, 71(6), 1299–1321. <https://doi.org/10.1177/00380261231184357>
- Lobos, E., Ortega, A., Palacios, E., & Román, H. (2024). Inclusión de los estudiantes neurodivergentes en educación superior, una mirada desde la perspectiva de docentes y estudiantes. *Ciencia y Educación*, 5.
- McDermott, L. G., & Mosley, N. A. (2023). “Academia, as a whole, is structured entirely without any consideration for neurodivergency,” and other things neurodivergent students want you to know. *Physics Education Research Conference Proceedings*, 217–223. <https://doi.org/10.1119/perc.2023.pr.McDermott>
- Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: The ‘double empathy problem’. *Disability & Society*, 27(6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Ministerio de Educación de Chile. (2025). Orientaciones para la implementación de la Ley N° 21.545 en la educación superior. Subsecretaría de Educación Superior. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/>
- Montesdeoca-Salazar, Y., Sinshiguano-Granda, B., Gordon-Torres, C., & Sánchez-Galeas, D. (2025). Neurodiversidad y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Una Propuesta Inclusiva para Estudiantes con TDAH y TEA. *Polo Del Conocimiento*, 10, 1248–1264. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i4.9374>
- Morales-Gómez de la Torre, M., Velastegui-Hernández, R., Mayorga-Ases, M., & Morales-Jaramillo, M. (2024). Dificultades de aprendizaje en estudiantes de educación

superior. 593 Digital Publisher CEIT, 9(4), 637–649. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4.2546>

Nel, J., Spedding, M., & Malcolm-Smith, S. (2025). Consolidating a framework of autistic camouflaging strategies: An integrative systematic review. *Autism*. <https://doi.org/10.1177/13623613251335472>

Pennaforte, A., & Fannon, A.-M. (2025). Enhancing neurodivergent student wellbeing in co-operative education: A theoretical model and research agenda. *HAL Open Archive*. <https://hal.science/hal-04973436v1>

Petcu, S. D., Zhang, D., & Li, Y. F. (2021). Students with autism spectrum disorders and their first-year college experiences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph182211822>

Pulido, M. F. M., & Arriaga, K. J. (2025). Estrategias de inclusión educativa para estudiantes con TDAH en la Universidad del Valle de México. *European Journal of Special Education Research*, 11(3). <https://doi.org/10.46827/ejse.v11i3.5990>

Quigley, E., & Gallagher, T. (2025). Neurodiversity and higher education: double masking by neurodivergent students. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2511369>

Sarrett, J. C. (2018). Autism and Accommodations in Higher Education: Insights from the Autism Community. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 679–693. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3353-4>

Schwichtenberg, A. J., Mirah, K., Janis, A., West, M., & Atkin, A. L. (2025). Diversity in Education Study (DivES): Investigating a neurodiversity module in higher education. *PLOS One*, 20(7), e0327379. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0327379>

Taneja, D., Viswanathan, P., & Rajan, S. V. (2024). Navigating neurodiversity in higher education in India. 13, 104071. <https://doi.org/10.7554/eLife>

- Twinley, R. (2024). Neurodivergent affirming practice in occupational therapy: Scoping review and qualitative content analysis of the literature. *Neurodiversity*, 2. <https://doi.org/10.1177/27546330241301740>
- Victoriano Villouta, E. (2024). Participación de jóvenes con discapacidad y neurodivergentes en centros de formación técnica profesional: el caso de cuatro instituciones chilenas. *Calidad En La Educación*, 60. <https://doi.org/10.31619/caledu.n60.1449>
- Vivanco Arciniegas, M. K. (2025). TDAH y educación superior: Una revisión sistemática sobre estrategias para mejorar el rendimiento académico. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 946–976. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.248>
- Walker, N. (2021). *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*. Autonomous Press.

Capítulo 5.

Voces al Unísono: el Canto Coral como Herramienta Pedagógica para la Inclusión Educativa de la Diversidad Funcional y Neurológica en la Universidad

Jeannette Pualuan Vivanco
jeannettepualuan@icloud.com
Universidad del Alba

Horacio de Torres Bustos
hdetorres@outlook.com
Universidad de Chile

Resumen

En la era de la hiperconexión digital, que fomenta el individualismo y deteriora el bienestar, este ensayo propone el canto coral como una poderosa herramienta pedagógica capaz de transformar la educación superior. La evidencia más reciente, basada en la neurociencia, la psicología y la pedagogía, demuestra que el canto coral es mucho más que un pasatiempo; constituye una herramienta con fundamentos biológicos que fortalece la empatía y el vínculo social. Su práctica en la universidad equilibra los modelos educativos que suelen centrarse en la competencia individual y ofrece una experiencia vivencial e inclusiva. Se argumenta que el canto coral, al ser inherentemente colaborativo y multisensorial, es una estrategia excepcionalmente eficaz para fomentar habilidades socioemocionales, mejorar el bienestar y promover ambientes acogedores para la inclusión de la diversidad funcional y neurológica, lo que permite reorientar la educación hacia un desarrollo más humano e integral.

Palabras clave: canto colectivo, inclusión, educación superior, bienestar social, neurociencias, discapacidad.

1. Introducción

La música es para el alma lo que la
gimnasia para el cuerpo

Platón

Los modelos de lenguaje generativo con inteligencia artificial (IA) y el desarrollo de tecnologías cada vez más rápidas y precisas para la obtención de información han inaugurado una revolución histórica de proporciones comparables a la industrial. Los volúmenes de datos y la cantidad de fuentes que maneja la tecnología superan con creces el conocimiento que puede tener cualquier integrante de la especie humana, llevando la forma en que interactuamos con el mundo y con el conocimiento a un punto sin retorno. En este contexto, esta era de hiperconexión digital trae consigo graves consecuencias. El uso masivo e intensivo de pantallas y redes sociales está generando un impacto preocupante en habilidades como el desarrollo de la empatía, la tolerancia a la frustración, la autorregulación emocional y la cohesión social.

A diario, somos bombardeados con mensajes que miden el éxito y la felicidad en términos de logros, salarios y estatus social, a menudo a través de la lente idealizada de las redes sociales. Como dicen Waldinger & Schulz (2023) en su célebre estudio sobre la felicidad, esta narrativa cultural nos lleva “a comparar constantemente nuestro interior con el exterior de los demás”. De este modo, se crea una sutil, pero persistente sensación de que nos estamos perdiendo algo y que la “buena vida” está siempre fuera de nuestro alcance (Waldinger & Schulz, 2023; p.2). La investigación ha demostrado que estas metas tangibles —dinero, fama, logros—, si bien son aceptadas socialmente y pueden proporcionar un sentido de propósito, a menudo se persiguen sin una reflexión profunda sobre por qué lo hacemos. La búsqueda de una vida plena se convierte así en un esfuerzo abstracto y simbólico, en el que corremos en círculos en lugar de avanzar hacia un bienestar genuino (Waldinger & Schulz, 2023).

En este contexto, se ha vuelto urgente la necesidad de reequilibrar la formación académica y profesional, a menudo centrada

exclusivamente en la transmisión de conocimientos técnicos, a pesar del desarrollo de un currículum por competencias. De este modo, se descuida el desarrollo de habilidades blandas y sociales esenciales para la vida en sociedades democráticas, produce una experiencia de aprendizaje fragmentada y desconectada, lo cual no prepara adecuadamente a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI (Pozo & Puy Pérez Echeverría, 2009; González, 2016; Bonde & Ingerslev, 2024).

En este campo la UNESCO ha destacado la importancia de una educación que fomente la creación de sociedades más inclusivas, sostenibles y pacíficas (UNESCO, 2024). Este llamado a una educación más holística subraya la urgencia de reevaluar las metodologías de enseñanza que priorizan el conocimiento sobre el desarrollo humano integral, un desequilibrio que puede corregirse a través de un enfoque pedagógico que valore las disciplinas artísticas (Valverde & Montes Anguita, 2022; UNESCO, 2024; Touriñán y Longueira, 2010 en Pérez-Aldeguer, 2014). La comprensión de la relevancia de la educación artística, a pesar de sus probados beneficios (UNESCO, 2024), aún es insuficiente, razón por la que ha sido sistemáticamente relegada a la periferia de los sistemas educativos formales (Jiménez et al., 2009; Pérez-Aldeguer, 2014; Angel-Alvarado, 2018; Valverde & Montes Anguita, 2022).

En dicho marco, el propósito de este escrito es dar cuenta de la evidencia científica que demuestra que la práctica del canto coral constituye una herramienta pedagógica excepcionalmente poderosa para la reforma educativa que se hace urgente. En este informe se realiza una revisión bibliográfica narrativa (Guirao-Goris, 2015) para argumentar que el canto coral, como forma específica de práctica musical, es un catalizador para reconfigurar el proceso educativo, superando la pasividad y el individualismo inherentes a los modelos pedagógicos universitarios tradicionales (Pozo & Puy Pérez Echeverría, 2009; Angel-Alvarado, 2018; Pérez-Aldeguer, 2014).

Para la exploración se utilizaron los buscadores Google Académico (Scholar), Web of Science (Wos), Scopus (Elsevier) y Scielo. Se utilizaron los términos de búsqueda “música”, “canto colectivo”, “canto coral”, “inclusión”, “discapacidad”, “neurodivergencia”, “neurodiversidad”, “redes neuronales”, “cantoterapia”, “musicoterapia”, “bienestar” y “educación superior”, así como sus equivalentes en inglés. La

exploración se llevó a cabo en agosto de 2025. Se seleccionaron un total de 41 escritos, que comprenden publicaciones científicas de los últimos 20 años.

Según la evidencia recopilada, es posible afirmar que el ejercicio grupal de la música y el canto fomenta una ‘experiencia vivencial’ que nutre la interacción activa y la co-creación en el colectivo de participantes (Elliot, 2001 en Valverde & Montes Anguita, 2022; Vega Gómez, 2020). Es, en esencia, un acto humano y cultural que se lleva a cabo de manera conjunta, lo que lo convierte en un medio para lograr objetivos comunitarios, tales como la cohesión social, la inclusión y el bienestar (Welch et al., 2014; Bonde & Ingerslev, 2024; UNESCO, 2024).

Al centrarse en la voz como instrumento principal y en la armonía de las voces diversas como objetivo, el canto coral se convierte al mismo tiempo en una metáfora y una práctica real para la colaboración, la convivencia pacífica y la inclusión social (Pérez-Aldeguer, 2014; Welch et al., 2014; Judd & Pooley, 2014). El presente documento detalla cómo este modelo va más allá de la formación artística, convirtiéndose en una estrategia integral para el desarrollo cognitivo, el bienestar social y la cohesión comunitaria en el ámbito universitario, especialmente en grupos en mayor riesgo de exclusión, como lo son las personas con discapacidad y neurodivergentes.

2. Los Ecos de la Evolución: el Vínculo Humano y el Canto Colectivo

2.1. El Origen de la Conexión Humana y la Melodía

Las raíces de la música, y por extensión del canto colectivo, tienen un origen cercano, pero anterior al del lenguaje humano (Mendívil, 2011), pues el sonido es el que permite organizar el lenguaje oral. En efecto, Jean-Jacques Rousseau, en su Ensayo sobre el origen de las lenguas, postuló que las primeras formas de comunicación humana estaban más cerca del canto que del habla, y en esa línea, la expresión de emociones como la rabia, la pena o la alegría habría dado forma a las primeras melodías (Mendívil, 2011; Rousseau, 2017). Esta perspectiva filosófica, aunque considerada ingenua en su momento, ha experimentado un resurgimiento en la neurociencia moderna, que busca desentrañar la profunda interconexión entre la música, el lenguaje y la comunicación (Mendívil, 2011).

La neurociencia moderna ha refutado la idea de que la música es un mero derivado evolutivo del lenguaje (Norman-Haignere et al., 2015; Pinker, 1997). Investigaciones pioneras de Sankaran et al. (2024), basadas en el registro de actividad neurofisiológica en la corteza auditiva humana, han demostrado que, aunque el tono y el cambio de tono son procesados por vías neuronales compartidas con el habla, la percepción de la expectativa melódica activa sitios corticales distintos, específicos para la música (Sankaran et al., 2024). Este hallazgo crucial indica que la música no es un simple producto del lenguaje, sino una capacidad biológica con fundamentos neuronales propios (Norman-Haignere et al., 2015; Sankaran et al., 2024). La música y el lenguaje son, más bien, ‘compañeros de viaje’ evolutivos que han coevolucionado (Savage et al., 2021).

El canto coral encarna esta coevolución en su estado más puro. De acuerdo a Savage et al. (2021), a lo largo de la historia de la humanidad, el canto ha sido una herramienta esencial para el vínculo social, mucho más eficiente que otros mecanismos

de vinculación ancestrales como el acicalamiento o la risa, que tienen limitaciones de escala. Mientras que la risa es difícil de sostener durante períodos prolongados, el canto colectivo, con su ritmo repetitivo y acompasado, permite una sincronización sostenida que fomenta la cooperación y la cohesión en grupos grandes (Savage et al., 2021). Esta capacidad de sincronización va más allá de lo meramente auditivo. Un estudio de Stupacher y su equipo (2022) demostró que una mayor empatía se correlaciona con un vínculo social más fuerte cuando las personas se mueven juntas al ritmo de la música, lo que sugiere que la sincronía de movimiento es un factor clave en la conexión social (Stupacher et al., 2022). Esta sincronía multisensorial, que se logra de manera natural en el canto coral, es un poderoso mecanismo que refuerza la empatía y la conexión interpersonal (Bonde & Ingerslev, 2024).

2.2. El Canto Coral: un Taller de Empatía y Conexión

El canto colectivo es una actividad multisensorial que exige la activación simultánea de diversas redes cerebrales, lo que lo convierte en un ejercicio cerebral de alto rendimiento. Más allá de los beneficios cognitivos, como la mejora de la atención ejecutiva (Medina & Barraza, 2019), el canto en grupo es un potente motor de empatía y cohesión social (Welch et al., 2014; Stupacher et al., 2022). Un mecanismo neurológico fundamental para este proceso son las neuronas espejo (Molnar-Szakacs & Overy, 2006), localizadas en el cerebro y que se activan tanto cuando realizamos una acción como cuando observamos a otros realizarla. En el contexto de un coro, esto permite a los participantes simular las acciones e intenciones de sus compañeros y, así, facilitar la comprensión de las emociones ajenas y la sintonía con el grupo. El neurocientífico Stefan Koelsch y su equipo (2010) revelaron que al escuchar música se activan áreas cerebrales vinculadas a la imitación y la empatía, donde se encuentran las neuronas espejo, lo que nos ayuda a crear lazos sociales al transmitir sentimientos. Además, destaca que una función social de la música es entrar en un estado que denominan “copatía” (*copathy*) en vez de “empatía” (*empathy*)

y señala que el estado emocional interindividual se vuelve más homogéneo con la música (Koelsch et al., 2010; p. 309).

La empatía, o la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, es una de las capacidades sociales más importantes del ser humano (Koelsch et al., 2010). Las investigaciones de Stupacher et al. (2022) demuestran una correlación positiva entre la empatía y la fuerza del vínculo social generado por la música. Un estudio experimental de su equipo de trabajo encontró que, al caminar con música, los participantes con mayor empatía experimentaban un vínculo social más fuerte cuando sus movimientos se sincronizaban con los de una figura virtual, en comparación con aquellos con baja empatía. Esto sugiere que la música y el movimiento sincronizado amplifican la capacidad de las personas más empáticas para conectarse con los demás (Stupacher et al., 2022).

Además de la empatía, la participación en el canto coral fortalece los lazos de amistad, la sensación de pertenencia y la confianza. De acuerdo con un estudio realizado por Dingle et al. (2013) con adultos vulnerables, como personas con enfermedades mentales crónicas o discapacidad, cantar en coro reduce los niveles de cortisol, la hormona del estrés, y aumenta la oxitocina, hormona asociada al vínculo social. Además, encontró que el canto coral proporciona un espacio seguro donde ser escuchado y valorado, lo que conduce a un mejor autoconcepto, a una mayor autoestima y a un sentimiento de pertenencia (Dingle et al., 2013). En dicho estudio, los participantes reportaron una reducción del estrés y una mejora en su autopercepción, destacando, al igual que en otros estudios, la camaradería como un factor esencial para el bienestar (Dingle et al., 2013; Judd & Pooley, 2014).

Según una investigación realizada por un equipo liderado por Constantine Sedikides (2022) en la Universidad de Southampton, la música también tiene una poderosa capacidad para evocar nostalgia, la que, a su vez, genera beneficios psicológicos significativos. La nostalgia musical fomenta la conexión social, ya que los recuerdos evocados suelen estar ligados a otras personas. Asimismo, la nostalgia musical actúa como un amortiguador frente a estados emocionales aversivos, como la tristeza, la soledad y la duda sobre uno mismo (Sedikides

et al., 2022). Para poblaciones vulnerables, como los adultos mayores con enfermedades neurodegenerativas, la música nostálgica puede ayudar a recuperar recuerdos autobiográficos y compartirlos, lo que fomenta el vínculo social intergeneracional (El Haj & Antoine, 2017, citado en Sedikides et al., 2022). Esta función de la música como ‘amortiguador psicológico’ refuerza el papel del canto colectivo como refugio emocional.

3. De Disonar a Armonizar: el Canto Coral como Instrumento para la Inclusión

3.1. De un Paradigma del Déficit a uno del Crecimiento

La inclusión es, por excelencia, el marco de cambio educativo en el que se busca que nadie quede fuera de las oportunidades de aprendizaje, bajo la premisa de atender las necesidades de todos los estudiantes y, especialmente, las de aquellos en mayor riesgo de marginación o exclusión (Booth & Ainscow, 2015). En este sentido, el canto coral es, por naturaleza, un modelo educativo inclusivo (Pérez-Aldeguer, 2014). A diferencia de los modelos pedagógicos tradicionales, centrados en criterios de excelencia y que a menudo marginan a quienes no cumplen con los estándares hegemónicos, la práctica coral implica que cada participante aprenda a escuchar a los demás, a esperar su turno y a sincronizar sus acciones (Pérez-Aldeguer, 2014; Correa Ortega et al., 2016). Esta dinámica de interdependencia convierte al coro en un “instrumento irremplazable para unir a las personas” (Abreu, 2008, en Pérez-Aldeguer, 2014, p. 392).

Según Borro Reverendo, el principio de inclusión en la educación musical podría basarse en el paradigma de crecimiento de la educación especial desarrollado por Armstrong (2006, en Borro Reverendo, 2017) que se enfoca en las capacidades de los estudiantes en lugar de sus limitaciones. Este modelo se fundamenta en la observación de los códigos de comunicación y las capacidades de atención de cada persona, lo que permite al docente establecer, como Borro Reverendo denomina, ‘áreas de participación musical’ adaptadas a las necesidades individuales (Borro Reverendo, 2017). En este sentido, la inclusión efectiva requiere que el educador no solo ofrezca oportunidades, sino que también adapte su enfoque para satisfacer las necesidades individuales de los participantes desde un diseño universal para el aprendizaje (Bremmer, 2023; Novak, 2023).

El canto coral y la música se han postulado como herramientas cruciales para la inclusión de personas con discapacidad y neurodivergentes (Tizón Díaz & de las Heras Fernández, 2025). Por ejemplo, un estudio sueco de Lundqvist-Persson y su equipo (2022) sobre un programa de educación musical de tres años para adultos jóvenes con discapacidad intelectual encontró que los participantes no solo mejoraron como músicos, sino que también se volvieron más conscientes de las necesidades de los demás y actuaron como mentores para sus compañeros. Esto demuestra que la educación musical inclusiva promueve el desarrollo de habilidades sociales y de autodeterminación, capacitando a los jóvenes para que encuentren su propia voz y se sientan valorados (Lundqvist-Persson et al., 2022).

La musicoterapia, en particular, ha demostrado beneficios significativos en poblaciones neurodivergentes. Para estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el canto colectivo y las actividades musicales han demostrado tener un efecto positivo en la comunicación, tanto verbal como no verbal (Garrote Rojas et al., 2018; Liu et al., 2022). La música ofrece un canal alternativo de expresión para quienes tienen dificultades para expresarse verbalmente y crea un entorno seguro para la interacción social (Garrote Rojas et al., 2018; Liu et al., 2022). La musicoterapia también ha mostrado beneficios en personas diagnosticadas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), con mejoras en la capacidad de atención, la concentración, el control inhibitorio y la regulación emocional (Domínguez, 2023).

3.2. Canto e Inclusión: Más Allá de la Audición

Uno de los argumentos más contundentes a favor del canto coral como herramienta de inclusión es su capacidad para trascender la barrera del déficit auditivo. Contrario a la idea de que las personas con pérdida auditiva no pueden experimentar la música, la investigación ha demostrado que la música es un fenómeno multisensorial que puede ser percibido a través de la vibración y el tacto. Este enfoque, desarrollado en proyectos de

investigación de la Universidad de Málaga y de la Universidad de Liverpool, utiliza tecnología vibrotáctil para traducir la música en estimulaciones que se perciben a través de la piel (Remache-Vinueza, 2022; Fullford et al., 2011). Estas tecnologías, que incluyen pulseras hápticas o sillas con *subwoofers*, permiten a las personas con sordera seguir los ritmos, el tempo y, en algunos casos, incluso el tono de la música (Remache-Vinueza, 2022; Hearview, 2025).

En el contexto del canto coral, esta aproximación multisensorial es de vital importancia (Pérez-Aldeguez, 2014). Un modelo educativo inclusivo se apoya en el hecho de que el aprendizaje es multisensorial, utilizando la voz, el movimiento y la escucha para crear un método que capitaliza las fortalezas visuales o cinéticas de los individuos, más allá de sus características auditivas. Los proyectos pedagógicos para personas sordas han explorado la música signada como una forma de expresión artística basada en la poesía en lengua de señas y en la interpretación de las letras de las canciones (Peñalba et al., 2018).

Además de la vibración, las personas sordas también disfrutan de la música a través de la lectura de letras y de la interpretación en lengua de señas (Peñalba et al., 2018). La tecnología, como las pantallas gigantes y las luces, crea una experiencia inmersiva en conciertos y festivales (Delgado & Medina, 2023). Estos métodos no solo les permiten experimentar la música, sino que también fortalecen su sentido de identidad y pertenencia, ya que la percepción vibrotáctil es un elemento importante en la construcción de la experiencia musical de la Comunidad Sorda (Peñalba et al., 2018). La inclusión en el canto coral para personas sordas consiste, entonces, en que los educadores adapten sus métodos para crear una experiencia compartida y colaborativa para todos.

4. El canto Coral en la Universidad: un Acompañamiento hacia la Gestión de la Diversidad

4.1. La Riqueza de la Experiencia Relacional y la Creatividad

La educación, tradicionalmente concebida por su énfasis en el aprendizaje de información descontextualizada, representa un desafío significativo para la mayoría de los individuos. Los sistemas educativos convencionales separan la razón de la emoción y aparecen desconectados de las experiencias de vida de los jóvenes (Gardner, 1994). Frente a esta rigidez del modelo educativo tradicional, el canto coral ofrece una alternativa pedagógica centrada en la 'praxis' y la 'co-creatividad' (Vega Gómez, 2020; Creech et al., 2020). Este enfoque se alinea con la visión de John Dewey, precursor de la Escuela Progresista, cuyo lema 'aprender haciendo' subraya la importancia de una educación que se construye a través de la experiencia y la interacción con el entorno. Para Dewey, el arte no es solo una cuestión de contemplación, sino una experiencia que surge de la interacción activa entre el sujeto y el objeto (Dewey, 2008). El canto coral, como un acto de co-creatividad, busca la participación inclusiva y la creación de un espacio imaginativo compartido en el que cada voz se integra en una voz colectiva (Creech et al., 2020).

La elaboración de canciones como estrategia educativa en la universidad, por ejemplo, fomenta el aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo (Linares González et al., 2018). Los estudiantes, al crear sus propias melodías y letras, integran sus conocimientos y experiencias con los conceptos adquiridos en clase, lo que se traduce en una creación novedosa y en el desarrollo de la autoexpresión y la imaginación. La creatividad, un componente esencial del marco educativo del siglo XXI y un vector crucial para la salud y el bienestar (Lin, 2011, en Després et al., 2024), puede ser estimulada por el canto coral y servir de estímulo para la exploración y el pensamiento divergente.

Además, el canto coral puede ser un eje interdisciplinario que fomente la colaboración, la resolución de problemas y el aprendizaje significativo. Un estudio en Chile, desarrollado en la Universidad de Playa Ancha por Valverde y Montes Anguita (2022), demostró cómo la música logra conectar de manera efectiva con asignaturas como Lenguaje, Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por ejemplo, puede entrelazarse con estudios de literatura y lingüística a través de los textos cantados, con la historia mediante la interpretación de repertorios de distintas épocas (Valverde & Montes Anguita, 2022), o incluso con la ciencia a través de la fisiología del canto y la acústica.

Esta ‘educación por la música’ enriquece la formación integral del individuo, independientemente de su campo de estudio principal, lo que permite el tránsito de la música como un fin en sí mismo a un medio poderoso para el aprendizaje y el desarrollo personal (Pérez-Aldeguer, 2014). En este sentido, la música y el canto constituyen una herramienta pedagógica útil para trabajar competencias clave para la formación profesional en sociedades democráticas, tales como el trabajo en equipo, la colaboración, el respeto por la diversidad y el pensamiento creativo.

4.2. Nuestras Relaciones, el Secreto de una Buena Vida

Como se planteó al inicio, a pesar de la importancia que se le da al éxito profesional y al estatus, la investigación más extensa y profunda sobre la vida humana jamás realizada —el estudio de Harvard sobre el desarrollo adulto— demuestra de manera inequívoca que el factor crucial para una vida sana y feliz no son los logros profesionales, sino las buenas relaciones. Ellas nos mantienen más sanos y felices (Waldinger & Schulz, 2023).

La soledad y la desconexión social son una sombra que acecha a nuestro mundo. Todos los estudios longitudinales dan testimonio de la importancia de las conexiones humanas. Las personas que están más conectadas con la familia, los amigos y la comunidad son más felices y gozan de una mejor salud física y mental que aquellas que tienen menos vínculos (Waldinger & Schulz, 2023).

El canto coral, al ser una actividad social por excelencia, se convierte en una inversión de vida que cultiva relaciones humanas cálidas de todo tipo (Pérez-Aldeguer, 2014).

La práctica coral es un vehículo natural para la creación de lazos de pertenencia y camaradería. Un estudio mostró que la mayoría de los estudiantes que se unían a un coro universitario lo hacían con la intención de lograr una integración social (Pérez-Aldeguer, 2014). El coro se percibe como un espacio seguro para la socialización, un lugar donde el trabajo en equipo reduce el estrés y se fomenta un sentido de pertenencia (Pérez-Aldeguer, 2014; Waldinger & Schulz, 2023).

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva subraya cómo la participación en actividades grupales, como el canto coral, puede ser muy beneficiosa para todos los participantes (Rickson & Warren, 2017; Bonde et al., 2024; Welch et al., 2024). Otras investigaciones también encontraron que formar parte de un grupo tan diverso puede ser muy beneficioso no solo para los alumnos con discapacidad, sino también para aquellos con altas capacidades, quienes desarrollan empatía y aprenden a valorar el papel de cada uno en el grupo. Los participantes aprenden a reconocer y respetar las contribuciones únicas de cada persona, independientemente de sus capacidades, y se sienten más cómodos en ambientes diversos (Borro Reverendo, 2017; Bremmer, 2023). Esta experiencia de colaboración en un grupo heterogéneo cultiva la humildad, el respeto mutuo y la convivencia pacífica.

El rol del docente en este nuevo paradigma es crucial. Debe adoptar una postura más flexible que promueva el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje (Correa Ortega et al., 2016; Després & Dubé, 2020; Novak, 2023). En lugar de ser un simple *expositor*, el docente se convierte en un *facilitador*, un investigador de su propia práctica que fomenta el autoaprendizaje y la autonomía de los estudiantes (Borro Reverendo, 2017; Després & Dubé, 2020). La implementación de un modelo de canto coral en el aula universitaria debe estar acompañada de una formación docente que incluya pedagogías accesibles, activas y placenteras, así como de una comprensión adecuada de los beneficios neurocientíficos y sociales de la música.

5. Conclusiones. Por un Llamado a la Acción

La revisión exhaustiva de la evidencia científica en neurociencia, psicología, antropología y pedagogía revela que el canto coral no es un mero pasatiempo, sino una necesidad humana fundamental, con profundas raíces biológicas y un impacto transformador en el individuo y en la sociedad (Savage et al., 2021). Los hallazgos neurocientíficos que demuestran vías corticales distintas para la música y el habla refutan la noción reduccionista que señala a la primera como un subproducto del lenguaje y la perfilan como una capacidad evolutiva propia (Norman-Haignere et al., 2015; Sankaran et al., 2024).

Ignorar o subvalorar la educación musical tiene un costo social y personal significativo (Jiménez et al., 2009; Angel-Alvarado, 2018). Si la música es un mecanismo evolutivo para la socialización, la cooperación y un potenciador cognitivo, su exclusión de los currículos principales, ya sea en educación superior o en otros niveles educativos, contribuye a problemas como la falta de cohesión social y el aumento del estrés (Jiménez et al., 2009). Por lo tanto, la reinserción de la música en el núcleo de la educación es una estrategia para "recuperar la humanidad del ser humano" (Barbosa, en Jiménez et al., 2009; p. 125).

El canto coral, en particular, ha demostrado ser una herramienta poderosa y accesible para promover la inclusión y la equidad. Es un modelo educativo inclusivo que se enfoca en las capacidades de los estudiantes en lugar de sus limitaciones. Permite que personas con diversas capacidades, incluidas aquellas consideradas con discapacidad intelectual o auditiva, o diagnosticadas de TEA, participen y contribuyan a un proyecto compartido (Borro Reverendo, 2017; Rickson & Warren, 2017; Tizón Díaz & de las Heras Fernández, 2025). Por otra parte, la música asistida por tecnología, como la vibrotáctil, abre nuevos caminos para que las personas con discapacidad auditiva experimenten y participen en la música (Remache, 2022), pero también para que las personas oyentes puedan experimentar la música a través de otros sentidos.

Cantar en grupo fortalece el vínculo social y el bienestar al crear un sentido de pertenencia y reducir el estrés mediante la sincronización

y la liberación de hormonas como la oxitocina (Dingle et al., 2013). Además, actúa como un amortiguador psicológico, mitigando los sentimientos de soledad y mejorando la autoestima (Judd & Pooley, 2014; Sedikides et al., 2022). También desarrolla la creatividad y competencias transversales clave para la formación en educación superior. Un enfoque pedagógico centrado en la co-creación y la voz del alumno fomenta la autonomía, la flexibilidad, el respeto por las diferencias y la resolución creativa de problemas, habilidades cruciales para el éxito profesional y la participación cívica (Pozo & Puy Pérez Echeverría, 2009; Creech et al., 2020; Després & Dubé, 2020).

Finalmente, el canto coral conecta el conocimiento. Como proponen Valverde & Montes Anguita en su estudio realizado en Chile (2022), la música puede ser un eje vertebrador de aprendizajes que conecta disciplinas y promueve la interdisciplinariedad, ofreciendo a los estudiantes una comprensión más holística del mundo (Valverde & Montes Anguita, 2022). La práctica del canto coral puede propiciar una mayor inclusión al ser una actividad que fomenta la colaboración, la empatía y la valoración de la diversidad. Es un motor vital para la construcción de una sociedad más respetuosa, dialogante y abierta a la diferencia. Por ello, resulta fundamental que la educación superior promueva el canto coral como una herramienta para recuperar el sentido de pertenencia y posibilitar un estado óptimo para el aprendizaje que incluya a todos sus estudiantes.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores del presente estudio declaran no tener ningún conflicto de intereses.

6. Referencias

- Angel-Alvarado, R. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación*, 711-725.
- Avilés Estrada, C. (2023). Musicoterapia como estrategia de afrontamiento a través de las neurociencias en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2).
- Bonde, L. O., & Ingerslev, S. (2024). "Everyone Can Sing": Class Choirs in the First Four Grades of Primary School and the Significance of Community Singing for Pupils' Social Well-Being and School Engagement. En K. Norton & E. M. Morgan-Ellis (Eds.), *The Oxford Handbook of Community Singing*. Oxford University Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3.ª ed. rev.). OEI / Fundación Mapfre.
- Borro Reverendo, F. (2017). Un modelo educativo musical para la inclusión educativa (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Bremmer, M. (2023). Encountering disability in music: Exploring perceptions on inclusive music education in higher music education. *Research Studies in Music Education*, 45(3), 512-524.
- Correa Ortega, J. P., Carbajal Vaca, I. S., Capistrán Gracia, R. W., & Moreno Martínez, R. R. (2016). Educación musical universitaria: Filosofía y estrategias curriculares. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Creech, A., Larouche, K., Generale, M., & Fortier, D. (2020). Creativity, music, and quality of later life: A systematic review. *Psychology of Music*, 49(4), 1-21.

- Delgado, C. & Medina, F. (2023, 22 de marzo). Cómo disfrutaban la música las personas sordas. UNAM Global.
- Després, J.-P., & Dubé, F. (2020). The Music Learner Voice: A Systematic Literature Review and Framework. *Frontiers in Education*, 5(119).
- Després, J.-P., Julien-Gauthier, F., Bédard-Bruyère, F., & Mathieu, M.-C. (2024). Music and young people with intellectual disability: A scoping review. *Psychology of Music*, 52(3), 362-379.
- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia (J. Claramonte, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).
- Dingle, G. A., Brander, C., Ballantyne, J., & Baker, F. A. (2013). 'To be heard': The social and mental health benefits of choir singing for disadvantaged adults. *Psychology of Music*, 41(4), 405-421.
- Domínguez, C. (2023). La musicoterapia como recurso alternativo para la mejora de la sintomatología del alumnado con TDAH: una revisión sistemática [Trabajo de Fin de Estudios, Universidad Europea Valencia]. Repositorio de Trabajos de Fin de Estudios
- Fulford, R., Ginsborg, J., & Goldbart, J. (2011). Learning not to listen: the experiences of musicians with hearing impairments. *Music Education Research*, 13(4), 447-464.
- Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Paidós.
- Garrote Rojas, D., Pérez Angulo, G., & Serna Rodríguez, R. M. (2018). Efectos de la Musicoterapia en el Trastorno de Espectro Autista. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 175-192.
- Guirao-Goris, J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE Revista de Enfermería*, 9(2) Versión on-line.
- González, P. (2016). Retos y oportunidades de innovación en la enseñanza musical a nivel superior. En *Educación musical*

universitaria: Filosofía y estrategias curriculares. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Hearview. (2025, 6 de abril). Innovative ways deaf people experience music. Recuperado de: https://www.hearview.ai/es/blogs/news/innovative-ways-deaf-people-experience-music-vibrations-ai-vr-more-in-2025?srsltid=AfmBOoqZHEXnzA6gUYOtXNS3f2rHwfjxNKbfuCnbI_r53HvLd07DryJB

Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. G. (2009). Educación artística, cultura y ciudadanía. OEI/Fundación Santillana.

Judd, M., & Pooley, J. A. (2014). The psychological benefits of participating in group singing for members of the general public. *Psychology of Music*, 42(2), 269–284.

Juntunen, M.-L., & Sutela, K. (2023). The effectiveness of music-movement integration for vulnerable groups: a systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 14(1127654).

Koelsch, S., Offermanns, K., & Franzke, P. (2010). Music in the treatment of affective disorders: an exploratory investigation of a new method for music-therapeutic research. *Music Perception*, 27(4), 307–316.

Linares González, E. E., García Monroy, A. I., & Martínez Allende, L. (2018). Elaboración de canciones, estrategia de apoyo para la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 295–313.

Liu, T., Schultz, B. G., Dai, D., Liu, C., & Lense, M. D. (2022). Parent-Child Nonverbal Engagement During Read Versus Sung Book-Sharing in Preschoolers with and without ASD. *Psychology of Music*, 50(6), 1721–1739.

Lundqvist-Persson, C., Ekholm, L., & Hedlund, U. (2022). Music education contributes to development and personal change in young adults with disabilities. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 3, 1046480.

- Medina, D., & Barraza, P. (2019). Efficiency of attentional networks in musicians and non-musicians. *Heliyon*, 5(3), e01315.
- Mendívil, J. (2011). El origen de la música. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 50(129-130), 171-182.
- Molnar-Szakacs, I., & Overy, K. (2006). Music and mirror neurons: from motion to emotion. *Social cognitive and affective neuroscience*, 1(3), 235-241.
- Norman-Haignere, S., Kanwisher, N. G., & McDermott, J. H. (2015). Distinct cortical pathways for music and speech revealed by hypothesis-free voxel decomposition. *Neuron*, 88(6), 1281-1296.
- Novak, K. (2023). ¡DUA Ahora! Una guía del profesor para aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (4.ª ed.). CAST Professional Publishing.
- Peñalba Acitores, A., Moriyón Mojica, C. H., & Luque Perea, S. (2018). Más que sonido: interpretación de música instrumental en lengua de signos para las personas sordas. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 31, 94-107.
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 389-404.
- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. Norton.
- Pozo, J.I. & Puy Pérez Echeverría, M. (Eds.). (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid, España: Ediciones Morata
- Remache-Vinueza, B. et al. (2022). Mapping Monophonic MIDI Tracks to Vibrotactile Stimuli Using Tactile Illusions. In: Saitis, C., Farkhatdinov, I., Papetti, S. (eds) *Haptic and Audio Interaction Design. HAID 2022. Lecture Notes in Computer Science*, vol 13417. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15019-7_11

- Rickson, D., & Warren, P. (2017). Music for All: Including young people with intellectual disability in a university environment. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(3), 269–283.
- Rousseau, J.-J. (2017). Ensayo sobre el origen de las lenguas. Recuperado de www.textos.info.
- Sankaran, N., Leonard, M. K., Theunissen, F., & Chang, E. F. (2024). Codificación de la melodía en la corteza auditiva humana. *Science Advances*, 10(10).
- Savage, P. E., Loui, P., Tarr, B., Schachner, A., Głowacki, L., Mithen, S., & Fitch, W. T. (2021). Music as a coevolved system for social bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, 44(59), 1–22.
- Sedikides, C., Leunissen, J., & Wildschut, T. (2022). The psychological benefits of music-evoked nostalgia. *Psychology of Music*, 50(6), 2044–2062.
- Stupacher, J., Mikkelsen, J., & Vuust, P. (2022). Higher empathy is associated with stronger social bonding when moving together with music. *Psychology of Music*, 50(5), 1511–1526.
- Tizón Díaz, M., & de las Heras Fernández, R. (2025). Música, danza e inclusión en el contexto educativo: una revisión bibliográfica. *Opus (Assoc. Nac. Pesqui. Pós-Grad. Música)*, 31, e253114.
- UNESCO. (2024). Marco de la UNESCO para la educación cultural y artística [211 EX/39]. Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Cultural y Artística. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000390135_spa
- Valverde Ocariza, X., & Montes Anguita, R. (2022). ¡Todo suena! La Educación Musical como experiencia vertebradora de aprendizajes en la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 446–459.
- Vega Gómez, P. (2020). Comprendiendo la experiencia musical en el currículum musical chileno. *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(14), 203–217.

Waldinger, R., & Schulz, M. (2023). *The Good Life: Lessons from the world's longest study on happiness*. Simon & Schuster.

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in psychology*, 5, 803.

Capítulo 6.

Neurodivergencia en la Educación Superior. La Experiencia con Metodologías Activas en la Enseñanza del Trabajo Social

Claudia Campillo Toledano
claudia.campillo@uchile.cl

Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Chile

Resumen

Este capítulo detalla la implementación de metodologías activas en la educación superior chilena (ABP y AI) como estrategia para avanzar en la inclusión de estudiantes con neurodivergencia. La experiencia aquí presentada se realizó en la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Chile. A partir de una revisión teórica y del análisis del marco normativo vigente, se exploró cómo estas estrategias didácticas, adaptadas a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y a la Teoría de la Carga Cognitiva, pueden constituir ventajas para el proceso de aprendizaje del estudiantado. El documento transita de la deconstrucción de las barreras tradicionales a la potenciación de las fortalezas cognitivas de estos estudiantes. Además, se analizan los protocolos de apoyo institucional y se toma como caso de estudio la experiencia del curso de Núcleo I+D+i del pregrado de Trabajo Social. A partir de sus resultados se proponen estrategias de intervención socioeducativa orientadas a la inclusión educativa y al desarrollo de competencias laborales.

Palabras clave: educación superior, inclusión, neurodiversidad, aprendizaje basado en problemas, aula invertida, teoría de la carga cognitiva.

1. Introducción

La educación superior contemporánea se encuentra inmersa en un punto de inflexión paradigmático de profunda trascendencia, impulsado por la necesidad imperativa y ética de adaptarse a la creciente y visible diversidad del estudiantado que hoy habita las aulas universitarias. Históricamente, las instituciones de educación terciaria han operado con un modelo de homogeneidad cognitiva y conductual, bajo el supuesto implícito de que los métodos de instrucción tradicionales —centrados fundamentalmente en la clase magistral unidireccional, la memorización mecánica y la evaluación sumativa estandarizada— son universalmente efectivos para todos los individuos. Sin embargo, el acceso progresivo a la educación superior en Chile y en el contexto global ha visibilizado la heterogeneidad de las formas de aprender, de interactuar con el entorno social y de construir conocimiento.

En este contexto de transformación estructural, la universidad moderna no solo debe incluir a los estudiantes neurodivergentes desde una perspectiva puramente asimilacionista o de acceso físico a la matrícula, sino que tiene el mandato ético, legal y pedagógico de reestructurar los entornos de aprendizaje desde sus cimientos para brindar a este grupo de estudiantes un apoyo activo y potenciar sus trayectorias académicas.

El concepto de neurodiversidad, consolidado en la literatura académica reciente, propone un marco epistemológico que reconoce la variabilidad en el funcionamiento del cerebro humano y en el procesamiento cognitivo como una expresión natural, inherente y valiosa de la diversidad biológica de la especie (Clouder et al., 2020). Lejos de la visión patologizante y deficitaria sostenida por el modelo médico clásico de la discapacidad, el paraguas conceptual de la neurodiversidad abarca condiciones específicas del neurodesarrollo, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el Trastorno del Espectro Autista (TEA), la dislexia, la dispraxia y la discalculia, entre otras, como señala Clouder et al. (2020).

Esta perspectiva conceptual exige un alejamiento radical del enfoque centrado en la supuesta "cura" o "normalización". En su lugar, insta a las comunidades académicas y a los formuladores de políticas

educativas a considerar estas variaciones neurológicas no como errores sistémicos a corregir para que el individuo encaje en el molde neurotípico, sino como fuentes legítimas de capacidad, talento diferencial e innovación, todo lo cual enriquece sustancialmente el capital intelectual y social de las instituciones. Este cambio de paradigma redefine de manera estructural lo que significa la inclusión educativa en el siglo XXI.

Los responsables del diseño curricular y de la política instruccional ya no pueden limitarse a proporcionar adaptaciones superficiales destinadas únicamente a la supervivencia de los estudiantes neurodivergentes en estructuras curriculares rígidas e inalteradas. Por el contrario, la verdadera inclusión de alto estándar exige que se valoren y apalanquen las diferencias individuales como recursos estratégicos que potencian el ecosistema de aprendizaje colectivo.

Las estrategias pedagógicas de vanguardia deben, por lo tanto, buscar activamente nutrir y aprovechar las capacidades intrínsecas de la neurodivergencia. Características ampliamente documentadas en la literatura, como el hiperfoco sostenido en áreas de interés, la creatividad lateral, el reconocimiento profundo de patrones complejos y la tenacidad frente a problemas sistémicos, son fortalezas cognitivas que, bajo la mediación adecuada de los docentes, pueden impulsar un aprendizaje de orden superior e investigaciones de excelencia (Hubrig y Barritt , 2024).

En Chile, las estadísticas recientes y la literatura especializada evidencian que el ingreso a la educación superior de personas con algún tipo de discapacidad o divergencia del neurodesarrollo ha experimentado un aumento continuo, progresivo y altamente significativo durante la última década (ENDISC,2022; Roman Urrestarazu et al. 2025). Este incremento demográfico subraya la urgencia inmediata de implementar enfoques pedagógicos que no solo respondan a un imperativo moral, sino que den cumplimiento estricto y riguroso a la normativa legal vigente.

1.1. Análisis del Contexto Sociopolítico y Marco Normativo en Chile

La implementación técnica de estas metodologías se inscribe en un contexto normativo robusto que obliga a las instituciones de Educación Superior a transitar hacia una inclusión plena. En la tabla 1 se describen algunos de los principales hitos para la educación superior chilena:

Tabla 1. Hitos normativos en Chile e implicancias legales para la Educación Superior

Hito normativo (Chile)	Foco central e implicancias legales
Ley N° 20.422 (2010)	Ley que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, exigiendo adecuaciones pertinentes, materiales y metodologías.
Ley N° 21.094 (2018)	Ley que reafirma el rol del Estado como garante del derecho universal a una educación superior de excelencia sustentada en principios de equidad e inclusión.
Ley N° 21.545 (2023)	Enfatiza la inclusión y atención de personas autistas. Obliga al aseguramiento de ambientes inclusivos y al deber inexcusable de realizar ajustes razonables (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2023).

Fuente: Elaboración propia

Las directrices oficiales emitidas por la Subsecretaría de Educación Superior (2024) son categóricas. En ellas se explicita que estos principios son vinculantes para todas las comunidades universitarias, sin excepción. No obstante, la literatura nacional documenta que persisten barreras institucionales invisibles, relacionadas con la actitud refractaria de ciertos sectores del cuerpo docente y una rigidez curricular (Lissi et al., 2013; Villalobos y Zúñiga, 2023; Infante, 2010).

A pesar de que falta mucho por avanzar hacia un modelo inclusivo universal debido a la falta de estructuras y programas al interior de las universidades, la evidencia empírica de implementación metodológica en el contexto universitario chileno y las aproximaciones activas han sido documentadas en la educación superior nacional, lo que permite evaluar su viabilidad. La tabla 2 da cuenta de las metodologías activas más significativas:

Tabla 2. Evidencia empírica de metodologías activas en universidades chilenas

Hito normativo (Chile)	Foco central e implicancias legales	Hallazgos Empíricos y Resultados Evidenciados
Fonoaudiología (U. de Chile)	Aprendizaje Basado en Problemas	La implementación superó la enseñanza enciclopédica. Villanueva (2006) destacó el desarrollo de competencias transversales críticas, autonomía y capacidad de debate.
Pedagogía en Educación Diferencial (U. San Sebastián)	Aprendizaje Basado en Problemas	Resultados cuantitativos evidenciaron alto desempeño sumativo. Jofré y Contreras (2013) mostraron que permitió conectar orgánicamente la abstracción con la práctica profesional.

Hito normativo (Chile)	Foco central e implicancias legales	Hallazgos Empíricos y Resultados Evidenciados
Formación de Profesores de Física (Universidad Estatal)	Aula Invertida mediada por TIC	Hernández-Silva y Tecpan Flores (2017) demostraron mejoras académicas, aunque advirtieron resistencias iniciales y dificultades operativas para organizar el tiempo, justificando la necesidad de andamiaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados

Con respecto a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, que ofrece el pregrado en Trabajo Social, esta se orienta por las políticas de inclusión de la propia Universidad. En este sentido, la Universidad de Chile garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad y neurodivergencia mediante políticas institucionales centralizadas (Oficina de Equidad e Inclusión [OEI], 2024). En la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), el instrumento de recolección de datos es el Formulario de Caracterización Estudiantil (FOCES), cuya declaración es voluntaria.

El protocolo de acceso a servicios de apoyo (FACSO, 2024) sigue tres etapas: 1) declaración formal en el sistema FOCES; 2) validación técnica en la Unidad de Bienestar de FACSO; y 3) emisión de resoluciones por parte de la Secretaría de Estudios para la implementación de ajustes razonables (tiempo adicional, formato alternativo, entorno de baja carga sensorial). Adicionalmente, el Departamento de Trabajo Social ha establecido lineamientos específicos para la práctica profesional (flexibilidad horaria, pausas sensoriales y mediación institucional con centros externos).

Con base en las tendencias de matrícula y las tasas de declaración (Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil, 2024), se estima que, para el periodo 2024-2026, FACSÓ contará con una población de 55 a 75 estudiantes con discapacidad acreditada y de 290 a 410 estudiantes que se autoidentifican como neurodivergentes. En la carrera de Trabajo Social, el perfil de ingreso ha mostrado un aumento sostenido en la declaración de estas condiciones (Departamento de Trabajo Social, 2024). Para el caso reportado en este documento, se parte del proyecto del Núcleo I+D+i “Diversidad Intelectual y Protección del Ambiente”, ejecutado entre 2023 y 2025 en la comuna de La Reina, Santiago. El proceso formativo incluyó 3 equipos anuales de 2023 a 2025, con un total de 16 estudiantes de pregrado de Trabajo Social que cursaban de tercero a quinto año, de los cuales 6 presentaban diagnóstico de neurodivergencia, problemas cognitivos y/o desajustes de ánimo.

1.2. Objetivo

El objetivo principal de este capítulo es analizar exhaustivamente la viabilidad, el impacto y las implicancias ético-disciplinarias de implementar metodologías activas contemporáneas — específicamente el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aula Invertida (AI)— como estrategias didácticas estructurales para la inclusión de estudiantes neurodivergentes en la educación superior chilena, con especial énfasis en la formación de la carrera de Trabajo Social, a partir de la experiencia en el proyecto del Núcleo I+D+i “Diversidad Intelectual y Protección del Ambiente ”, ejecutado entre 2023 y 2025 en la comuna de La Reina, Santiago.

2. Metodología

El presente trabajo se estructura metodológicamente como una revisión bibliográfica y documental de carácter narrativo y crítico. Para su desarrollo, se procedió a la recopilación y análisis de literatura científica internacional y nacional (bases de datos académicas, artículos indexados y libros especializados) centrados en neurociencia cognitiva, diseño instruccional, educación inclusiva y didáctica universitaria. Este análisis teórico se complementó con una revisión sistemática del marco normativo y de políticas públicas vigentes en el Estado de Chile respecto a la discapacidad y la neurodiversidad (leyes N° 20.422 y N° 21.545). Finalmente, se integraron estadísticas institucionales y protocolos internos emanados de la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (DIRBDE) y de la Oficina de Equidad e Inclusión (OEI) de la Universidad de Chile, articulando la evidencia teórica con el estudio de caso empírico observado en pregrado, con el proyecto de Núcleo I+D+i "Diversidad Intelectual y Protección del Ambiente", ejecutado entre 2023 y 2025 en la comuna de La Reina, Santiago.

3. Marco Conceptual: Fundamentación Epistemológica de Metodologías Activas en la Educación Superior

La transición histórica desde modelos educativos transmisivos, fuertemente centrados en la enseñanza directa y en el rol protagónico e incuestionable del docente, hacia ecosistemas educativos de tipo constructivista centrados en el aprendizaje del estudiante, ha sido el motor principal de la adopción masiva de metodologías activas a nivel global. Estas estrategias pedagógicas buscan otorgar agencia al estudiante sobre su propia cognición, alineando la formación universitaria con las demandas contemporáneas del ejercicio profesional. En la actualidad, el mundo laboral y la academia requieren profesionales dotados de competencias complejas orientadas a la resolución de problemas en escenarios de alta incertidumbre, pensamiento crítico sistémico y una capacidad robusta para el aprendizaje autorregulado a lo largo de la vida (lifelong learning). Dentro de este vasto espectro metodológico, el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aula Invertida destacan por su contundente y amplio respaldo empírico.

3.1. Dinámicas Cognitivas y Estructura del Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se define como una estrategia instruccional inductiva en la cual un problema abierto, mal estructurado y generalmente anclado en la realidad empírica del ejercicio profesional, actúa como catalizador y detonante exclusivo para la adquisición, asimilación e integración transversal de nuevos conocimientos. De acuerdo con la definición clásica establecida por Barrows (1986), el ABP invierte deliberadamente la secuencia tradicional del aprendizaje escolástico: en lugar de que el estudiante reciba primero la información teórica pasivamente para luego intentar aplicarla en un ejercicio práctico estructurado al final de la unidad, el alumno es confrontado inicialmente con la situación problemática sin preparación teórica previa. A partir del análisis profundo de este problema, el estudiante, en colaboración con sus pares, debe identificar de manera autónoma sus propias lagunas de conocimiento, formular hipótesis de trabajo y trazar una ruta de investigación independiente para resolver el dilema.

Desde una perspectiva rigurosa de la psicología cognitiva, la eficacia innegable del ABP radica en su capacidad de situar el aprendizaje en contextos de tareas auténticas y cognitivamente desafiantes. La confrontación sistemática con escenarios no estructurados estimula la creación de esquemas mentales más profundos y articulados, lo que fomenta el desarrollo de habilidades avanzadas de razonamiento abductivo y deductivo. No obstante, la implementación exitosa y equitativa del ABP dista mucho de ser un proceso de ensayo y error desestructurado. Como señala la literatura especializada y los estudios de Exley y Dennick (2007), el ABP fomenta un aprendizaje activo y cooperativo de alta intensidad, en el que los estudiantes deben organizar sistemáticamente la información exógena y trabajar en equipos pequeños altamente coordinados para resolver la situación planteada, lo cual requiere un diseño instruccional meticuloso y previsiones de apoyo por parte del cuerpo docente. Las características esenciales que estructuran el ABP y lo convierten en una metodología de alto impacto transformador en la educación superior incluyen un enfoque sistémico que abarca tres ejes rectores. El primer eje es la centralidad absoluta y la agencia del estudiante en el proceso de adquisición del

saber, lo que fomenta la autonomía. El segundo eje es la interdisciplinariedad integradora y la superación de los silos curriculares. El tercer eje es el desarrollo exponencial del pensamiento crítico. Múltiples y recientes revisiones sistemáticas confirman que el ABP es sustancialmente superior a la instrucción directa tradicional para fomentar habilidades de análisis en estudiantes universitarios (Deshanty, Hidayati y Nurfitriyana, 2023).

3.2. Arquitectura Cognitiva del Aula Invertida

El modelo de Aula Invertida (AI), introducido formalmente en el panorama educativo por investigadores como Bergmann y Sams (2014), representa una reingeniería profunda y estratégica de la gestión del tiempo y del espacio en el continuo educativo universitario. Fundamentalmente, es un modelo de enseñanza de modalidad mixta (blended learning) que redistribuye las cargas de instrucción directa y de trabajo cognitivo activo con el objetivo de maximizar la eficacia, la personalización y la riqueza de la interacción docente-estudiante.

El mecanismo central y definitorio de AI consiste en trasladar deliberadamente la instrucción directa y la transferencia pasiva de información —típicamente vehiculizada mediante la prolongada clase magistral tradicional— del espacio grupal sincrónico al espacio individual asincrónico. En la praxis universitaria contemporánea, esto se logra mediante la provisión sistemática de cápsulas de video instruccionales, lecturas dirigidas, simulaciones digitales interactivas y podcasts que el estudiante debe procesar de manera autónoma antes del encuentro presencial.

La base epistemológica de AI está ligada a la jerarquía cognitiva propuesta por la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). Este modelo delega las tareas de base (recordar, comprender) en el trabajo autónomo previo del alumno. En consecuencia, el educador reserva la totalidad del tiempo presencial para guiar a los estudiantes a través de los niveles

cognitivos superiores: aplicar, analizar, evaluar y crear soluciones originales. Investigaciones como las desarrolladas por Hew y Lo (2018) demuestran un impacto consistentemente positivo en los resultados sumativos de los estudiantes. De manera crucial para el análisis de la neurodiversidad, estudios recientes y controlados indican que los videos instruccionales segmentados utilizados en esta metodología tienen efectos estadísticamente significativos en la mejora de la atención sostenida, el rendimiento académico y la retención de información a largo plazo en estudiantes con TDAH (Abubakar, Bosin y Ashiemar, 2024).

3.3. Dinámicas Cognitivas y el Debate Estructural sobre la Guía Instruccional

Para comprender de manera integral tanto las profundas ventajas como los riesgos inherentes de aplicar metodologías activas en poblaciones estudiantiles neurodivergentes, es un requisito epistemológico imprescindible someter estas estrategias al escrutinio riguroso de la teoría de la carga cognitiva, como proponen Sweller, Ayres y Kalyuga (2011). Esta teoría postula que la memoria de trabajo humana tiene una capacidad biológicamente determinada y estrictamente limitada para retener y procesar simultáneamente información nueva. La tabla 3 grafica de manera resumida lo anteriormente señalado:

Tabla 3. Tipos de carga cognitiva y sus implicancias prácticas en metodologías activas

Fuente: Elaboración propia a partir de Sweller, Ayres y Kalyuga, 2011

En la investigación educativa, el uso extensivo de enfoques como el ABP ha sido objeto de intensos debates teóricos. Una crítica prominente es la formulada por Kirschner, Sweller y Clark (2006), quienes sostienen que el ABP, al igual que el aprendizaje por descubrimiento, impone una carga cognitiva extrínseca abrumadora debido a su "guía mínima", lo que deja a los estudiantes novatos a la deriva. No obstante, esta crítica ha sido refutada contundentemente por Hmelo-Silver, Duncan y Chinn (2007), quienes demostraron que el ABP moderno y bien implementado no es un método de "guía mínima", sino una metodología instruccional altamente andamiada (scaffolded).

Esta distinción teórica es de suma urgencia a la hora de analizar la inclusión. Para estudiantes con variaciones neurobiológicas significativas en sus funciones ejecutivas, un entorno con "guía mínima" se traduce en parálisis analítica y ansiedad clínica. Por lo tanto, el uso de un andamiaje instruccional explícito es la piedra angular innegociable que permite que el ABP y el AI operen como metodologías verdaderamente inclusivas.

4. Estudiantes Neurodivergentes: la Deconstrucción de Barreras y Potenciación de sus Fortalezas

Los estudios demuestran que el fracaso académico o la deserción de los estudiantes neurodivergentes rara vez es atribuible a una falta de capacidad intelectual intrínseca, sino que es el resultado directo de la fricción entre sus estilos de procesamiento neurológico y las demandas estructurales impuestas por diseños curriculares de corte tradicional (Hubrig y Barritt, 2024).

Una de las barreras estructurales más prevalentes radica en las diferencias en el funcionamiento de las funciones ejecutivas. Investigaciones como las de Kane y Mushtare (2023) señalan que los estudiantes con TDAH o dislexia enfrentan demandas excepcionales en cuanto a memoria de trabajo, planificación a largo plazo y autorregulación. Para estudiantes en el espectro autista (TEA), los desafíos en la pragmática de la comunicación representan una barrera de acceso crítica; las dinámicas de grupo que carecen de una estructuración explícita y de roles predefinidos se convierten rápidamente en una fuente de ansiedad severa (Hubrig y Barritt, 2024). Asimismo, la ambigüedad instruccional desorienta profundamente a quienes requieren pautas procedimentales predecibles y de interpretación literal (Pfeifer, Johnson y Davis, 2023).

Sin embargo, deconstruir el modelo de déficit implica visibilizar y operacionalizar las profundas fortalezas cognitivas de la neurodivergencia. Contrario a la visión estereotipada, la investigación académica resalta perfiles de potencial cognitivo extraordinario, tales como la capacidad de entrar en estados neurológicos de "hiperfoco" (Pfeifer et al., 2023), una atención granular al detalle y superior sistematización de patrones lógicos ocultos (Clouder et al., 2020), y un pensamiento divergente que sienta las bases para la innovación disruptiva (Hubrig y Barritt, 2024).

Tabla 4. Manifestación de dimensiones neurocognitivas en el modelo tradicional y activo

Dimensión neurocognitiva	Manifestación como barrera (modelo tradicional)	Manifestación como fortaleza (modelo activo/ inclusivo)
Funciones Ejecutivas	Dificultad para planificar a largo plazo y gestionar el tiempo en semestres desestructurados.	Capacidad para operar con hiperfoco sostenido cuando los proyectos están segmentados.
Eficiencia en el procesamiento de la información	Saturación de la memoria ante clases magistrales largas y ambiguas.	Habilidad superior para el reconocimiento de patrones lógicos y la sistematización de datos empíricos.
Interacción social	Ansiedad clínica, aislamiento y burnout ante grupos de trabajo caóticos, sin roles definidos.	Lealtad al proyecto y aportes de pensamiento divergente al operar bajo reglas claras.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pfeifer et al., 2023; Clouder et al., 2020; Hubrig y Barritt, 2024

5. Implementación de Adaptaciones Basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el Núcleo I+D+i de Trabajo Social

Para que el ABP y el AI operen como vectores de equidad educativa, deben integrar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), tal como señala CAST (2018). Para el ABP la estructuración del macroproblema en micrometas secuenciales es imperativa para evitar la parálisis por análisis. Además, la gestión activa de la dinámica interpersonal requiere que los profesores asignen roles funcionales explícitos y transparentes dentro de los grupos, permitiendo que los estudiantes asuman responsabilidades de acuerdo a sus fortalezas.

Respecto a la calibración del AI, los materiales asincrónicos deben regirse por el principio de segmentación: deben ser cortos (menor a 15 minutos) y estructurados con señalización visual y subtitulados (Abubakar, Bosin y Ashiemar, 2024). En el espacio sincrónico, el docente debe establecer rutinas operativas previsibles y garantizar flexibilidad en las modalidades de participación, como integrar herramientas tecnológicas de respuesta anónima.

6. Resultados y Discusión

6.1. Implicancias Transformadoras y Éticas para la Formación en Trabajo Social

La adopción reflexiva del ABP y el AI no solo moderniza el proceso de enseñanza, sino que funciona como una potente intervención socioeducativa alineada con el modelo social de la discapacidad (MSD), el cual propone que las barreras en el aprendizaje no radican en el individuo, sino que son generadas por entornos físicos, sociales y educativos opresivos y mal diseñados (Infante, 2010).

El Trabajo Social tiene el deber ético fundamental de romper estas barreras estructurales. La aplicación del andamiaje instruccional riguroso dentro de las metodologías activas (Kirschner, Sweller y Clark, 2006; Hmelo-Silver et al., 2007) resuena con el principio de acompañamiento profesional de la disciplina: la autonomía del estudiante neurodivergente no se logra jamás retirando abruptamente el apoyo bajo la premisa del rigor académico, sino que se construye pacientemente mediante la edificación de apoyos estratégicos y predecibles. Por ello, las metodologías analizadas se convierten en herramientas de justicia y equidad epistémica.

6.2. El impacto en los Núcleos I+D+i del Departamento de Trabajo Social en la Universidad de Chile

Los Núcleos de I+D+i (Investigación, Desarrollo e Incidencia pública) del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Chile constituyen unidades de organización académica diseñadas para la generación de conocimiento especializado. A diferencia del concepto tradicional de I+D, la inclusión de la "i" de Incidencia pública refleja el compromiso de la disciplina con

la transformación social y el debate democrático (Universidad de Chile [U. de Chile], 2026).

Estos núcleos funcionan como el motor que conecta la academia con las necesidades del país, lo que permite que la disciplina de Trabajo Social trascienda la práctica asistencial y se posicione como una disciplina de carácter científico que aporta datos robustos para comprender fenómenos como la desigualdad, la salud mental comunitaria y los derechos humanos (U. de Chile, 2026).

El funcionamiento de estos núcleos se rige por un Modelo de Alta Integración, el cual propone que la Investigación, el Desarrollo y la Incidencia no son etapas lineales, sino un ciclo continuo de retroalimentación (U. de Chile, 2026). Este enfoque se caracteriza por la fusión de teoría y práctica: el conocimiento no se limita a productos académicos estáticos, sino que se retroalimenta de la práctica profesional. Se habla entonces de una simetría de saberes, pues se busca otorgar el mismo valor al conocimiento académico y al conocimiento territorial para generar soluciones pertinentes. La participación de actores involucra a comunidades e instituciones desde el diseño inicial de la investigación (U. de Chile, 2026).

Para abordar problemas sociales complejos, los núcleos operan a un nivel avanzado de colaboración, lo que implica una interacción interdisciplinaria, pues se colabora activamente con otras áreas del conocimiento para realizar diagnósticos conjuntos. Según la Universidad de Chile (2026), el Trabajo Social colabora con la Salud para abordar la neurodivergencia, con la Sociología para el análisis de la desigualdad y con el Derecho en temas de peritaje y políticas de infancia. De igual forma, existe un nivel transdisciplinar que exige la integración de saberes no académicos.

Los núcleos trabajan directamente en procesos de co-creación con la sociedad civil, organizaciones de base y colectivos . En este sentido, las propuestas de incidencia se construyen con la comunidad, buscando un impacto sistémico en el que la universidad aprende de la realidad social mientras intenta mejorarla (U. de Chile, 2026). Lo anterior implica el

establecimiento de roles de profesores y estudiantes en la dinámica de los proyectos anuales de núcleo, pues dentro de este modelo, la estructura jerárquica tradicional se transforma en una comunidad de práctica (U. de Chile, 2026).

6.3. El Rol de los Profesores e Investigadores

El académico actúa como articulador de procesos sociales y científicos. Sus funciones incluyen: 1) liderazgo y gestión de incidencia, lo que implica traducir hallazgos en recomendaciones para políticas públicas y actuar como puente con el Estado; 2) mentoría transdisciplinaria, que consiste en guiar a los estudiantes en el manejo de tensiones éticas y políticas en el territorio; y 3) investigación situada, lo cual implica asumir una responsabilidad ética de transformación social (U. de Chile, 2026).

6.4. El Rol de los Estudiantes

El estudiante es un sujeto activo de la I+D+i desde el pregrado hasta el posgrado. Sus funciones incluyen: 1) asistencia y vigilancia epistemológica para aportar perspectivas novedosas sobre realidades emergentes (como nuevas miradas sobre género o neurodivergencia); 2) prácticas integradas que permitan vincular sus intervenciones en terreno con la base de conocimientos del departamento; y 3) coautoría en la producción de manuales y artículos científicos (U. de Chile, 2026).

La matriz de integración de los núcleos asegura que la investigación sea una herramienta de justicia social. Las principales líneas de trabajo suelen incluir: juventudes y trayectorias ciudadanas, intervención social y ética profesional, género, diversidad y feminismos, neurodivergencia e inclusión, bienestar subjetivo y calidad de vida (U. de Chile, 2026).

La sinergia entre metodologías activas y la neurodiversidad se ejemplifica en la innovación curricular del pregrado de Trabajo

Social en el Núcleo de Innovaciones Efectivas en Políticas Públicas (NIEPP) de la Universidad de Chile (s.f.). En un proyecto centrado en la inclusión laboral de adultos con discapacidad intelectual, la aplicación sistemática de lógicas derivadas del ABP combinadas con un andamiaje estructural, permitió que estudiantes neurodivergentes (que componían un tercio del equipo investigador) desarrollaran un liderazgo indiscutible. Lejos de ser marginados, apalancaron sus fortalezas de hiperfoco y atención al detalle para ejecutar con rigor revisiones sistemáticas, redactar informes técnicos de incidencia pública e incluso defender con excelencia el informe final de titulación.

6.5. Estrategia de Implementación para el Proyecto de Diagnóstico e Inclusión Laboral en la Región Metropolitana

Para abordar eficazmente el proyecto centrado en la inclusión laboral de personas adultas con discapacidad cognitiva e intelectual en la Región Metropolitana de Santiago, la estrategia implementada bajo el alero del NIEPP de la Universidad de Chile se sustenta en un modelo pedagógico de alta integración. Este ecosistema didáctico articula orgánicamente la docencia de pregrado, la intervención transdisciplinaria y la incidencia pública, subvirtiendo la visión clásica del asistencialismo para centrarse en la falla de las políticas públicas y en las barreras estructurales.

Esta estrategia, en la cual participó activamente un equipo compuesto en un tercio por estudiantes neurodivergentes, se estructuró a través del ABP y el AI en cuatro fases metodológicas y operativas detalladas:

- ♦ **Fase 1: Diagnóstico situado mediante Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).** El proceso de enseñanza-aprendizaje se configuró emulando el modelo ARPA de la Universidad de Chile, dividido en etapas sucesivas de andamiaje:

(1) Reconocimiento del problema en la realidad laboral metropolitana,

(2) Trabajo sobre objetivos generales para identificar la esencia del problema y formular hipótesis socio-comunitarias,

(3) Implementación del análisis y

(4) Evaluación continua.

Como estrategia de IA, los estudiantes revisaron asincrónicamente el marco teórico sobre discapacidad antes de interactuar en campo. Esto les permitió asumir un rol de investigadores autónomos para mapear y sistematizar empíricamente las barreras arquitectónicas y actitudinales vigentes en las empresas.

- ♦ **Fase 2: Implementación didáctica del modelo de "Empleo con apoyo" y de ajustes razonables.** La evidencia académica contemporánea demuestra que la formación teórica aislada es insuficiente, por lo que el "Empleo con apoyo", los ajustes razonables y la sensibilización empresarial resultan factores decisivos para la inclusión laboral efectiva. En el aula, la didáctica se tradujo en escenarios de simulación y role-playing a partir de los cuales los estudiantes debían resolver casos complejos: asumieron el rol de mediadores y preparadores laborales (job coaches) y diseñaron adaptaciones técnicas de las funciones del cargo según las capacidades específicas del adulto con discapacidad, evitando así la asimilación forzada al modelo neurotípico.
- ♦ **Fase 3: Fomento del liderazgo sociocomunitario y diseño accesible.** Inspirados en proyectos de extensión exitosos de la universidad —como la Escuela Socioambiental de Líderes con discapacidad intelectual, apoyada por el Fondo Valentín Letelier— los estudiantes debieron diseñar e implementar módulos formativos. El desafío didáctico obligó a los estudiantes neurodivergentes y neurotípicos a aplicar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de la "Lectura Fácil" para enseñar al público objetivo competencias en cambio climático y participación

cívica, posicionándolos como actores territoriales visibles y empoderados.

- ♦ **Fase 4: Sensibilización del ecosistema empresarial y monitoreo de indicadores.** Finalmente, la estrategia instruccional de cierre implicó que los equipos de trabajo social intervinieran la cultura organizacional del sector privado. Para asegurar la apropiación del conocimiento, se les encomendó a los estudiantes generar, levantar y medir indicadores cualitativos in situ. Mediante la sistematización de entrevistas realizadas a diversos actores, los estudiantes debieron identificar brechas y proponer mejoras críticas en los procesos de capacitación y reclutamiento, consolidando su pensamiento crítico y evaluando la trayectoria de la persona insertada laboralmente a lo largo de un año continuo de intervención.

El entrelazamiento de estas fases asegura que la innovación metodológica de la universidad se traduzca en una incidencia pública profunda que garantice trayectorias de formación más justas y transforme la visión de la discapacidad cognitiva desde un enfoque de déficit individual hacia uno de plenos derechos.

6.6. Indicadores Cualitativos del Logro de Aprendizaje

Para evaluar el impacto formativo del Aprendizaje Basado en Problemas y del Aula Invertida, especialmente en estudiantes neurodivergentes, es fundamental trascender las métricas sumativas cuantitativas tradicionales e incorporar indicadores cualitativos que permitan observar de manera integral el proceso de apropiación del conocimiento. La implementación de estas metodologías activas requiere monitorear las siguientes dimensiones para constatar el logro profundo del aprendizaje:

- ♦ **Desarrollo del pensamiento crítico y analítico:** se observa cualitativamente a través de la capacidad del estudiante para identificar la esencia de un problema, diferenciar

los datos relevantes de los irrelevantes, generar hipótesis fundamentadas y proponer alternativas de solución lógicas.

- ♦ ***Autonomía y aprendizaje autodirigido:*** se evidencian cuando el alumno asume progresivamente el control de su proceso formativo y demuestra motivación, habilidades de gestión del tiempo, búsqueda independiente de información y la capacidad de "aprender a aprender" para afrontar situaciones nuevas.
- ♦ ***Habilidades interpersonales y colaborativas:*** se evalúan mediante la participación activa en las dinámicas de grupo, la asunción y el cumplimiento de roles funcionales, la capacidad para justificar juicios emitidos ante pares y la disposición para construir conocimiento de forma interactiva.
- ♦ ***Compromiso y actitud reflexiva:*** observados a través de los niveles de participación estudiantil, del compromiso sostenido con la tarea (engagement) y de la responsabilidad que asume el estudiante respecto de los hechos y las decisiones tomadas durante la resolución de problemas anclados en la realidad profesional.

La evaluación de los estudiantes participantes en el proyecto se realizó de manera progresiva, mediante la observación del desarrollo de sus habilidades profesionales sin diferenciar entre los neurodivergentes y el resto de los estudiantes. Una vez efectuada dicha evaluación, fue posible identificar los siguientes logros de aprendizaje:

6.7. Desarrollo del Pensamiento Crítico y Analítico

Este criterio evalúa la capacidad de transitar desde la descripción de un problema a su análisis. En este sentido, los estudiantes identificaron que el obstáculo no era solo la discapacidad de los participantes, sino también la "rigidez burocrática" y la falta de recursos. Por lo tanto, comprendieron que el problema no era la falta de presupuesto en sí, sino la gestión administrativa

institucional. Al crear los "Perfiles de Desarrollo" individualizados, los estudiantes no trataron la discapacidad como un bloque uniforme, sino que hipotetizaron que la autonomía dependía de apoyos específicos (como el uso de pictogramas en el caso de personas con TEA) y distinguieron entre las necesidades particulares y los objetivos generales. Asimismo, lograron desarrollar soluciones lógicas y prospectivas ante la precariedad financiera y desarrollaron una gestión crítica. Al utilizar la metodología de "salidas escalonadas" el estudiantado desplegó su capacidad de análisis de riesgo y progresión, a partir del cual se puede calcular el impacto de pasar de un entorno controlado a la intervención real.

6.8. Autonomía y Aprendizaje Autodirigido

Se evaluó la capacidad de los estudiantes para ser autores de su proceso formativo en condiciones de alta incertidumbre, por lo que asumieron la creación de material didáctico y la "continuidad operativa" sin esperar instrucciones jerárquicas cuando se detuvieron los flujos financieros. Gestionaron el tiempo y los insumos de manera independiente para no interrumpir el proceso de los participantes. Su participación en el "Taller de Asistencia Personal" fue una acción proactiva para obtener herramientas técnicas (manejo de desregulaciones) que el currículo estándar podría no haber cubierto, lo que demostró su capacidad de "aprender a aprender". En relación con la arquitectura didáctica, los estudiantes dejaron de ser receptores de directrices para convertirse en diseñadores, lo que se evidencia en la creación de guías de caligrafía, manuales de germinación y la "Yincana del Reciclaje", lo cual requiere una gestión autónoma del conocimiento técnico.

6.9. Habilidades Interpersonales y Colaborativas

Se observó la eficacia del trabajo en equipo, la adopción de roles y la capacidad de mediación. El equipo operó bajo la figura de la "dupla psicosocial", en coordinación con estudiantes de terapia

ocupacional y de ciencias ambientales. Esto implicó comprender los límites y los aportes de cada disciplina para lograr el objetivo común de inclusión. Obtuvieron cierto nivel de mediación interinstitucional, actuando como el "nexo de confianza" entre la Universidad de Chile, la EEDD y la institución colaboradora. Esto exigió habilidades de comunicación asertiva para mediar entre la rigidez burocrática institucional y las necesidades humanas de la comunidad. Asimismo, de manera incipiente, exploraron la construcción interactiva del conocimiento organizando un Seminario de Devolución que validó su conocimiento en un diálogo horizontal con los actores sociales, lo que justificó sus juicios profesionales ante sus pares y la comunidad.

6.10. Compromiso y Actitud Reflexiva (engagement)

Se observa una vinculación ética y de responsabilidad con la realidad profesional, así como la capacidad para desarrollar una resistencia activa frente a la precariedad. El compromiso se demostró en la persistencia del lazo humano por encima del colapso de las estructuras de soporte. Mantener los procesos vivos sin insumos durante meses refleja un "engagement" que trasciende su formación universitaria. La producción de artículos y documentos académicos muestra que los estudiantes "pensaron lo que hicieron" y asumieron la responsabilidad de documentar los desafíos pedagógicos y de teorizar sobre su propia intervención. De este modo, lograron una vinculación con la ciudadanía activa al integrar la dimensión "ecosocial". En la experiencia en comento, el estudiantado demostró una reflexión crítica sobre el rol contemporáneo del trabajo social mediante la transformación de personas con discapacidad en agentes de cambio ante la crisis climática.

En definitiva, se desprende como un elemento central de la experiencia analizada, que el estudiantado actuó como catalizador de competencias críticas y moldeó un perfil profesional de egreso alineado con los desafíos del siglo XXI, sin que se observara una diferencia significativa en los logros entre estudiantes neurotípicos y aquellos neurodivergentes.

7. Constatación de Logros. De la Empiria a la Implementación Institucional de la Experiencia

7.1. El Trabajador Social como Gestor de la Resiliencia

La validación del estudiante como sujeto capaz de operar en el "colapso administrativo" es fundamental. La resiliencia no fue una adaptación pasiva, sino la expresión de una creatividad política. Se demostró que la continuidad de los derechos sociales no puede estar supeditada exclusivamente a los flujos financieros, sentando un precedente sobre la ética del compromiso.

7.2. Tránsito desde el Modelo Asistencialista hacia el Diseño Universal e Inclusión Real

Se concluye con éxito la transición hacia un modelo de derechos y autonomía. La formación se enriqueció al entender que la inclusión se diseña "desde lo particular", adaptando los lenguajes a las neurodiversidades. Se confirmó que el rol profesional consiste en remover barreras y gestionar la asistencia personal sin vulnerar la agencia de los sujetos sociales involucrados.

7.3. La Integración de la Dimensión Ecosocial

Este proceso marca un hito al integrar la crisis climática en el núcleo del Trabajo Social. La experiencia permitió establecer la conexión entre la justicia social y la justicia ambiental como fenómenos inseparables para la consecución de la equidad social, lo que amplía la visión de los derechos humanos hacia los derechos socioambientales y prepara a los futuros profesionales para los desafíos del desarrollo sostenible.

7.4. Producción de Conocimiento e Incidencia (I+D+i)

Finalmente, el proyecto validó la figura del trabajador social como productor de conocimiento académico. La generación de artículos y seminarios permitió integrar la teoría con la sistematización de la experiencia vivida, lo que reafirma a la disciplina como una que teoriza desde la praxis para generar incidencia pública.

8. Conclusiones

El estudio profundo sobre el ABP y el AI demuestra que estas estrategias poseen la capacidad técnica y el alcance ético para elevar los estándares de la educación superior. Al dotar de agencia al estudiante y asimilar el conocimiento a un ritmo cognitivo adecuado y no punitivo, estas metodologías operacionalizan, de facto, el paradigma de la neurodiversidad. Esta transición pedagógica materializa los postulados del modelo social de la discapacidad en el aula y desplaza el foco desde el presunto déficit del individuo hacia la deconstrucción de entornos educativos opresivos y barreras curriculares. Además, la incorporación de indicadores cualitativos —como el nivel de autonomía investigativa, la asunción de roles colaborativos y la resolución crítica de problemas— permite a los equipos docentes evaluar con mayor precisión el progreso académico y así superar las limitaciones de las pruebas sumativas estandarizadas.

Sin embargo, el análisis de la arquitectura cognitiva indica una salvedad crítica: otorgar autonomía, retirando el apoyo, conduce al fracaso por sobrecarga extrínseca (Kirschner, Sweller y Clark, 2006). El andamiaje minucioso y la estructura predecible que brinda el docente son los soportes que previenen la deserción (Hmelo-Silver, Duncan y Chinn, 2007). Se ha demostrado que el aprendizaje por descubrimiento no guiado resulta ineficaz y contraproducente, especialmente para perfiles neurodivergentes que requieren directrices claras para evitar la parálisis analítica.

Consolidar una inclusión real que impacte en los indicadores de retención y titulación del estudiantado universitario exige que las instituciones de educación superior trasciendan las directrices de la Ley N° 21.545. Al respecto, se formulan las siguientes recomendaciones a partir de los análisis realizados.

- ♦ Las instituciones deben invertir de forma permanente para capacitar técnica, neurocientífica y metodológicamente a los docentes en los principios fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

- ♦ Las direcciones de tecnologías de la información deben asegurar de forma proactiva, mediante auditorías técnicas, que todos los recursos asincrónicos, repositorios bibliográficos y herramientas del aula invertida sean plenamente accesibles, garantizando la compatibilidad con las tecnologías de asistencia.
- ♦ Los liderazgos académicos deben fomentar institucionalmente una nueva cultura universitaria que trascienda la lástima o el acomodo y, por el contrario, reconozca, celebre y exija activamente el despliegue de las fortalezas analíticas de los estudiantes neurodivergentes.
- ♦ La articulación vinculante entre las unidades de apoyo estudiantil y los departamentos académicos para monitorear la aplicación efectiva de los ajustes razonables es imperativa, tal como lo establecen los marcos normativos de equidad e inclusión universitarios.

Desde la perspectiva de los núcleos I+D+i de Trabajo Social como disciplina en la Universidad de Chile, la adopción de este ecosistema pedagógico inclusivo se considera no solo una alternativa didáctica pertinente, sino también una urgencia ética necesaria para el desarrollo integral de las competencias profesionales de alto estándar que demanda la sociedad contemporánea. Preparar profesionales neurodivergentes y neurotípicos bajo un mismo alero de excelencia e inclusión es la vía más segura para contribuir activamente al diseño de políticas públicas verdaderamente transformadoras y justas. El éxito de estas metodologías en la educación superior no solo se mide por la titulación oportuna, sino también por su capacidad para facilitar una transición exitosa al mundo laboral, deconstruyendo prejuicios capacitistas y promoviendo modelos de empleo con apoyo que garanticen el acceso equitativo, el desarrollo y la independencia económica de las personas neurodivergentes.

Ética de publicación y declaración de conflictos de interés

Este trabajo surge del proyecto de Núcleo I+D+i "Diversidad Intelectual y Protección del Ambiente", ejecutado entre 2023 y 2025, el cual fue financiado por el Fondo Valentín Letelier de la Universidad de Chile en colaboración con la Broterativa A.C. No obstante, no existe ninguna relación financiera, comercial o personal con organizaciones u otras personas que pueda haber influido, sesgado o condicionado el trabajo de revisión aquí presentado, así como ningún tipo de conflicto de interés.

Se utilizaron herramientas de IA, como Elicit, Perplexity y Gemini Pro, para la búsqueda de literatura. Asimismo, se garantiza que el contenido de este documento es original, no ha sido publicado anteriormente y no se encuentra actualmente bajo consideración para su publicación en ningún otro medio académico.

9. Referencias

- Abubakar, M. M., y Musa, A. M. (2024). Effect of Flipped-Classroom Method on Grammatical Performance of National Diploma Students in Kaduna State, Nigeria. *Journal of Education Research and Library Practice*, 6(8). <https://africanscholarpub.com/ajerlp/article/view/435>
- Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Bergmann, J., y Sams, A. (2014). Flipped learning: Gateway to student engagement. ISTE.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Clouder, L., Braye, S., y Lloyd, M. (2020). Neurodiversity and higher education: A literature review. *Disability & Society*, 35(4), 543-565. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1656988>
- Departamento de Trabajo Social. (2025). DTS_NÚCLEOS_2025_Nº3_Guía de acompañamiento de la experiencia educativa y mejoramiento continuo de procesos asociados de los estudiantes de Trabajo Social y de Núcleos I+D+i. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.(Documento interno)
- Deshanty, A., Hidayati, N., y Nurfitriyana, N. (2023). The effect of problem-based learning on critical thinking skills in medical education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1565556>

- Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil. (2024). Estadísticas de Caracterización Estudiantil FOCES: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <https://uchile.cl>
- Exley, K., y Dennick, R. (2007). Teaching in higher education: An introduction to the flipped classroom. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203016466>
- Facultad de Ciencias Sociales. (2024). Protocolo de Ajustes Razonables para las carreras de Antropología, Psicología, Sociología, Trabajo Social y Educación. Secretaría de Estudios, Universidad de Chile. <https://uchile.cl>
- Hernández-Silva, C., y Tecpan Flores, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. Estudios Pedagógicos, 43(3), 193-204. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300011>
- Hew, K. F., y Lo, C. K. (2018). Flipped classroom and its effects on students' performance, engagement and satisfaction: A systematic review. Educational Research Review, 24, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., y Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). Educational Psychologist, 42(1), 99-107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Hubrig, A., y Barritt, M. (2024). Neurodiversity in higher education: A guide for faculty. Routledge. <https://www.routledge.com/Neurodiversity-and-Higher-Education/Eddy-Frawley-Gavin-Quigley-Valeur/p/book/9781032788241>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 36(1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Jofré, C., y Contreras, F. (2013). Implementación de la Metodología ABP en Estudiantes de Primer año de la Carrera de Educación

Diferencial. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 99–113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100006>

Kane, S., y Mushtare, S. (2023). *Neurodiversity in the classroom: Practical strategies for inclusive teaching*. Stylus Publishing.

Kirschner, P. A., Sweller, J., y Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Ley N° 20.422. (2010). Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación. Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>

Ley N° 21.094. (2018). Sobre Universidades Estatales. Ministerio de Educación. Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>

Ley N° 21.545. (2023). 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 Desarrollo Social y Familia. Gobierno de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>

Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. M., y Pedrals, N. (2013). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia de inclusión en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, (30), 306–324. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.108>

Oficina de Equidad e Inclusión [OEI]. (2024). *Política de Inclusión y Discapacidad: Informe de Implementación Local FACSO*. Universidad de Chile. <https://uchile.cl>

Pfeifer, M., Johnson, A., y Davis, S. (2023). Neurodivergent students in STEM: Preferences for hands-on learning. *Journal of College*

Science Teaching, 52(4), 20-27. <https://doi.org/10.1080/0047231X.2023.1231456>

Roman-Urrestarazu, Ad ele Tyson, Gabriel Gatica-Bahamonde, Robin van Kessel, Justin Yang, Carola Mansilla, Isabel Zuniga, Alejandra Méndez-Fadol, Blanca Larrain, Ricardo Garcia, Damaris Koch, Tamsin Ford, Wim Groot, Milena Pavlova, Katarzyna Czabanowska (2025) Bayesian prevalence of autism and unmet special education needs in Chile in a sample of three million school-age children, <https://doi.org/10.1177/13623613251342310>

SENADIS (2022) III Estudio Nacional de la Discapacidad, III ENDISC 2022. https://www.senadis.gob.cl/pag/693/2004/iii_estudio_nacional_de_la_discapacidad

Subsecretaría de Educación Superior. (2024). Orientaciones para la implementación de la Ley N° 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 la Educación Superior. Ministerio de Educación. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2025/03/Ley-21.545-Orientaciones-para-su-implementacion-en-Educacion-Superior.pdf>

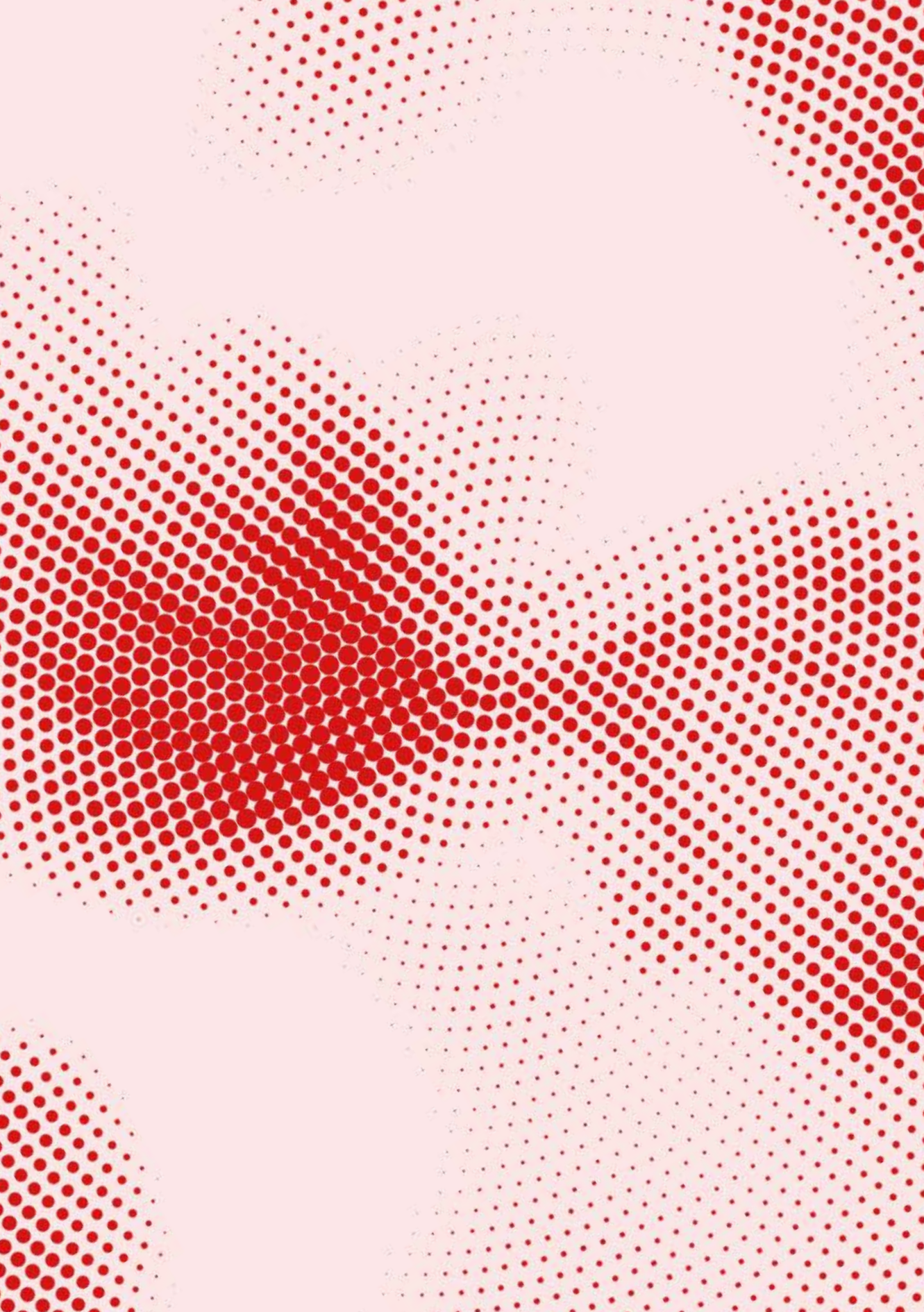
Sweller, J., Ayres, P., y Kalyuga, S. (2011). Cognitive load theory. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4>

Universidad de Chile. (s.f.). Núcleos I+D+i. Facultad de Ciencias Sociales. <https://facso.uchile.cl/trabajo-social/archivo-departamento-de-trabajo-social/nucleos-id>

Universidad de Chile. (2024). Manual de Admisión Especial para Personas con Discapacidad (SIED). Vicerrectoría de Asuntos Académicos.

Universidad de Chile. (2026). Núcleos de Investigación, Desarrollo e Incidencia (I+d+i). Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales. <https://sociales.uchile.cl/trabajosocial/investigacion/nucleos>

- Villalobos, C., y Zúñiga, C. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en la educación superior chilena: Barreras y facilitadores desde la perspectiva docente. *Perspectiva Educacional*, 62(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1388>
- Villanueva, P. (2006). Aprendizaje basado en problemas: un enfoque innovador en el currículo de fonoaudiología. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, 7(1), 63-75. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2006.14923>



Capítulo 7.

Gobernanza de la Discapacidad y Neurodivergencia en la Educación Superior: los Casos de la Universidad de Chile y de la Universidad do Porto

Claudia Martínez Villanueva
claudia.martinez@umayor.cl
Facultad de Ciencias Sociales y Artes,
Universidad Mayor

Bárbara Faguas Olivos
bafaguas@uc.cl
Universidad de Chile

Resumen

Este estudio analiza comparativamente la gobernanza de la discapacidad y neurodivergencia en Educación Superior entre la Universidad do Porto (Portugal) y la Universidad de Chile, estableciendo un contraste entre el modelo de gobernanza multinivel versus uno estado-céntrico. Mediante análisis documental del marco normativo y políticas institucionales, se evidencian diferencias sustanciales en temporalidad y alcance de implementación. La Universidad do Porto (Portugal), influenciada por la Unión Europea, el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior, estableció desde 2008 el Estatuto de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a cargo de un solo organismo del Servicio de Acción Social para las políticas de inclusión (SASUP), políticas comprehensivas que incluyen explícitamente la neurodivergencia. La Universidad de Chile, pese a contar con legislación robusta (Convención ONU 2006, Leyes 20.422 (2010), 21.015 (2017), 21.091(2018), 21.545 (2023), ha incorporado políticas de inclusión de la diversidad funcional, excluyendo sistemáticamente la neurodivergencia. En 2025 reorganizó la estructura institucional para la aplicación de políticas

en esta materia a través de la Subdirección de Equidad e Inclusión. Ambos contextos comparten desigualdades estructurales en el acceso y revelan brechas entre marcos normativos declarativos y prácticas inclusivas efectivas. El estudio contribuye al diálogo sur-norte en un campo escasamente investigado en Latinoamérica.

Palabras clave: diversidad funcional, políticas de inclusión, educación superior, necesidades educativas especiales.

1. Introducción

La Educación Superior (ES) es un tema de especial relevancia en la sociedad al reflejar su trayectoria histórica, su entramado legal y político, así como el contexto cultural del que forma parte. Los cambios políticos y sociales permean la normativa, la cultura, la forma de financiamiento, los diseños institucionales, los mecanismos de acceso, entre otros aspectos determinantes. Es por ello que surge el interés de analizar en perspectiva comparada (Collier & Mahoney, 1996; Newton & Deth, 2009) la gobernanza de la discapacidad y neurodivergencia en la ES de dos universidades de tamaño similar, en dos contextos disímiles que comparten algunas similitudes. La comparación orientada a casos específicos permite observar patrones y tendencias en países cuya gobernanza es multinivel, como es el caso de Portugal, versus una gobernanza Estado-Céntrica reflejada en Chile.

Chile y Portugal coinciden en el Índice de Desarrollo Humano. En el caso de Chile con 0,878 en el lugar 45 (2023) y en el de Portugal con 0,890 en el lugar 40 (2023)¹³. En su historia política, comparten períodos dictatoriales que transformaron la Educación Superior

13. Acorde a los datos recogidos del Índice de Desarrollo Humano del PNUD, Portugal se encuentra en el lugar 40 a nivel mundial con 0,890 (2023) y Chile en el lugar 45 con 0,878 (2023). La esperanza de vida al nacer es de 82,4 años en Portugal y de 81,2 en Chile; los años de escolaridad en Portugal son 17,5 y en Chile de 16,9. Dentro de América Latina, Chile es el país de mayor IDH, por debajo está Argentina y Uruguay (PNUD, 2023).

estructuralmente (Melo & Martis, 2016; Vega et al., 2017) y, posterior a ellos, una democratización universitaria. Si bien la gobernanza en materia de ES en Portugal está fuertemente influenciada por la conformación de la Unión Europea, el Proceso de Bolonia (1999) y el Espacio Europeo de Educación Superior —por sus siglas en inglés European Higher Education Area EHEA— (EEES, 2010), es interesante analizar las similitudes y diferencias en materia de neurodivergencia y la discapacidad.

Ambos países comparten un Sistema de Acceso a la Educación Superior centralizado y estandarizado a nivel nacional. Universidades Estatales que mantienen espacios potenciales en los cuales pueden avanzar para fortalecer la institucionalidad en el ingreso a la ES, para que accedan grupos menos favorecidos y mejorar la posibilidad de éxito académico (Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura et al., 2017; Guerreiro, et al., 2025; Pareja et al., 2021; Vega et al., 2017; Venegas-Ramos & Sánchez Lara, 2024).

En el caso de Chile, el sistema de ES sufrió cambios estructurales durante la Dictadura civil-militar en los años 80, como la Ley de Universidades de 1981, que desarticulaba la red de universidades públicas¹⁴. En la actualidad, si bien se avanzó con la cobertura de gratuidad desde 2016, el acceso al sistema universitarios se percibe por algunos autores como segregado debido a la aplicación estandarizada de prueba y con una estratificación de los centros de estudio universitarios¹⁵ (Pareja et al., 2021, p.77). Si esta situación ya representa un desafío para estudiantes regulares, en el caso de estudiantes con neurodivergencia y discapacidad la complejidad se incrementa significativamente.

14. Para profundizar en el tema revisar Vega A., Martínez C. & C. Morales (2017) en *Movimiento Social e Inequidad en el Acceso a la Educación Superior en Chile: El Difícil Camino hacia una Reforma Estructural*. En A. Vega & P. Adreucci (Eds.). *Del Conflicto Social a la Indignación Global*.

15. Para profundizar en el tema revisar Vega A., Martínez C. & C. Morales (2017) en *Movimiento Social e Inequidad en el Acceso a la Educación Superior en Chile: El Difícil Camino hacia una Reforma Estructural*. En A. Vega & P. Adreucci (Eds.). *Del Conflicto Social a la Indignación Global*.

Por su parte, el sistema de acceso a la ES en Portugal se caracteriza por una selección realizada por las universidades a través de una prueba centralizada a nivel estatal. El cuestionamiento a las desigualdades estructurales es latente, como señala Espíritu Santo (2019, p. 187) la equidad social y la igualdad de oportunidades en el acceso a la ES se ha hecho, en general, de manera más teórica que real y ha estado dirigida a los más capaces, a las élites (Espíritu Santo, 2019, p. 187; Guerreiro, et al., 2025).

Tanto la Universidad de Chile como la Universidad do Porto son instituciones de alto prestigio internacional, con rankings de entre 401-500 la primera y 201-300 la segunda (ARWU, 2024), ambas con antigüedades que van de 1842 (UCHile, s.f) y 1911 respectivamente (UP, 2025). Chile desde un modelo de desarrollo neoliberal que impacta a la Universidad de Chile y la Universidad do Porto inserta en un modelo de desarrollo de estado de bienestar. El análisis de estos casos supone un importante diálogo sur-norte en el que los estudios de la discapacidad y la neurodivergencia aún son escasos en el contexto Latinoamericano.

Por lo tanto, la pregunta clave es: ¿de qué manera los modelos de gobernanza de la discapacidad y neurodivergencia en la Universidad do Porto (Portugal) y la Universidad de Chile (Chile) se traduce en prácticas de inclusión y accesibilidad en la Educación Superior? A partir de esta pregunta se desprenden otras interrogantes: ¿cuáles son los principales instrumentos normativos nacionales e internacionales que regulan la inclusión de personas con discapacidad y neurodivergencia en la Universidad do Porto? ¿Cuáles son los principales instrumentos normativos internacionales y nacionales para la Universidad de Chile? ¿De qué manera estos marcos normativos (gobernanza) permiten la adopción de políticas de inclusión de personas con discapacidad y neurodivergencia desde una perspectiva comparada dentro de las universidades en estudio?

En consecuencia, este trabajo tiene como objetivo fundamental analizar exploratoriamente en perspectiva comparada la Universidad do Porto (Portugal) y la Universidad de Chile (Chile), en torno a su gobernanza de la discapacidad y neurodivergencia en las políticas de inclusión en la ES, desde la gobernanza multinivel a la estado-céntrica. El valor de esta comparación radica en el potencial para generar un marco analítico que trascienda los contextos nacionales

para dilucidar si las normativas están generando inclusión y accesibilidad universal en la ES como declaran, y los presupuestos que lo sustente.

El primer objetivo específico fue establecer el marco de gobernanza como concepto, en tanto las implicancias de la gobernanza multinivel y la estado-céntrica. El segundo objetivo específico analizó cómo la gobernanza multinivel aterriza en las políticas de la Universidad do Porto en materia de inclusión de la neurodivergencia y discapacidad. En el tercer objetivo se identificó el marco de gobernanza de la inclusión y discapacidad de Chile y su aterrizaje en las políticas de inclusión de la Universidad de Chile. Por último, en el cuarto objetivo específico se analizó comparativamente las políticas concretas universitarias para las personas con discapacidad y neurodivergencia.

2. Metodología

La temática investigada se abordó a través de la metodología cualitativa de estudio de caso en perspectiva comparada basada en la idea de equivalencia. Es decir, cuando dos objetos de estudio o fenómenos son equivalentes si tienen el mismo valor, importancia, uso y función (Newton & Deth, 2009, p. 413), en este caso la gobernanza del acceso a la ES de las personas neurodivergentes y con discapacidad de la Universidad do Porto y de la Universidad de Chile. Para ello, se seleccionaron países con un índice de desarrollo humano similar, en contextos claramente diferenciados de gobernanza multinivel (Portugal) y la gobernanza estado-céntrica (Chile). Ambas universidades cuentan con acceso similar a la ES, no obstante difieren en su financiamiento. El análisis documental se basó en fuentes normativas e institucionales.

Para establecer el marco de gobernanza multinivel y estado-céntrica de ambas universidades se realizó un análisis documental (Beltrán, 2018; Creswell, 2009), cuyo punto de partida fue la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), a partir de la ratificación de ambos países.

Además se analizaron fuentes primarias oficiales de las Naciones Unidas, de la Unión Europea y normativa de Portugal, para luego aterrizar en las políticas específicas de la Universidad do Porto. En el mismo sentido, se revisaron los documentos oficiales sobre la adopción de políticas en Chile y su incidencia en la Universidad de Chile. Por último, se realizó un análisis documental en perspectiva comparada de las políticas de inclusión de ambas universidades y su aplicación práctica.

3. La Gobernanza como Concepto: Entre la Gobernanza Multinivel y la Estado-Céntrica

La gobernanza es un concepto polisémico que nació a finales de la Guerra Fría, cuando se convocó a una Comisión para reflexionar sobre los desafíos globales como la democracia, la seguridad y la sostenibilidad. En aquel momento la Comisión definió la gobernanza como:

...la suma de muchas formas en que individuos e instituciones, públicas y privadas, manejan sus asuntos en común, siendo un proceso continuo a través del cual los intereses en conflicto o divergentes pueden ser ordenados, y pueden realizarse acciones de cooperación.

(The Commission on Global Governance, 1995)

En sus inicios, durante la década de 1990, la gobernanza incorporó una perspectiva liberal que otorgaba un papel preponderante a los actores no gubernamentales. En este contexto, autores como James Rosenau y Ernst-Otto Czempiel (1992) definieron el término gobernanza a partir de la inclusión de diversos actores, tanto gubernamentales como no gubernamentales, que concuerdan intersubjetivamente cooperar y en función de sus intereses comunes, justifica la aceptación de principios, normas, reglas y procedimientos —tanto públicos como privados— orientados hacia la solución de problemáticas compartidas (Rosenau & Czempiel, 1992, p. 8).

Posteriormente, en la primera década del Siglo XXI se reconocía el rol del Estado soberano como el actor principal en el que se cimientan sus relaciones y organización en los asuntos mundiales (Weiss & Thakur, 2010, p. 4). A su vez, existe un reconocimiento del rol de las organizaciones internacionales para la cooperación entre los estados y sus metas compartidas. Por ello, el problema fundamental es la evolución de las instituciones intergubernamentales para facilitar una respuesta robusta ante los desafíos del mundo en una “Gobernanza doméstica”(Weiss & Thakur, 2010, p. 2). Es así como se fue posicionando la gobernanza como un marco normativo liderado por el Estado.

La suma de las leyes, normas, políticas e instituciones que definen, constituyen y median las relaciones entre los ciudadanos, la sociedad, los mercados y el Estado en el ámbito internacional: los poseedores y los objetos de poder público internacional.

... La gobernanza en este sentido denota instituciones políticas formales que tienen como objetivo coordinar y controlar las relaciones sociales interdependientes y poseen la capacidad de hacer cumplir las decisiones.

(Weiss & Thakur, 2010, p. 6)

Por lo tanto, se puede señalar la existencia de dos perspectivas principales, la Estado- céntrica y la policéntrica. Desde la primera se afirma que gobernanza implica proveer una dirección coherente a la sociedad y que esta es una función del Estado, independiente de los cambios en las estructuras de gobierno promovidas por la descentralización y democratización. Se atribuye a los Estados-Nación su rol predominante (Peters & Pierre, 2016; Pierre & Peters, 2000; Whittingham M., 2010, p. 221).

Por otra parte, la perspectiva policéntrica es definida como un proceso de interacción entre el Estado, instituciones supranacionales, la sociedad civil y el sector privado, atribuyendo diversos roles a cada actor dependiendo de la perspectiva adoptada. A ese respecto, Whittingham desde la perspectiva policéntrica define la gobernanza como:

... la realización de relaciones políticas entre diversos actores involucrados en el proceso de decidir, ejecutar y evaluar decisiones sobre asuntos de interés público, proceso que puede ser caracterizado como un juego de poder en el cual competencia y cooperación coexisten como reglas posibles; y que incluye instituciones tanto formales como informales. La forma e interacción entre los diversos actores reflejan la calidad del sistema y afecta a cada uno de sus componentes; así como al sistema como totalidad.

(Whittingham M., 2010, p. 222)

Para Michael Zürn, desde una perspectiva teórica, la gobernanza es un sistema de pensamiento que describe estructuras de relaciones reguladas entre actores estatales y no estatales en el ejercicio de la autoridad. Considera que la política mundial está inserta en una estructura normativa e institucional dominada por jerarquías y desigualdades de poder, desde una aproximación sistémica: normas y reglas consensuadas más allá del Estado Nación, ambas justificadas en referencia a los bienes comunes o problemas transnacionales. (Zürn, 2018, p. 4)

El concepto de “Gobernanza” en la Unión Europea (UE) designa al conjunto de normas, procedimientos y prácticas relativos a la manera en que se ejercen los poderes al interior de esta organización. El objetivo consiste en fortalecer la democracia a escala de la UE y acercar a los ciudadanos a sus instituciones.

La gobernanza europea se basa en los siguientes principios:

- ♦ apertura y la transparencia de las instituciones de la UE;
- ♦ implicación de la sociedad civil en la toma de decisiones;
- ♦ formulación y la aplicación de políticas coherentes y bien gestionadas;
- ♦ garantía de un marco normativo claro, estable y predecible que facilite el crecimiento y la creación de empleo;
- ♦ respeto de los principios de proporcionalidad y subsidiariedad;
- ♦ garantía de que cada institución de la UE y de cada Estado miembro explica y asume la responsabilidad por lo que hace en Europa;
- ♦ contribución al debate sobre la gobernanza mundial a fin de mejorar el funcionamiento de las instituciones internacionales.

(Publication Office of the European Union, s.f)

Con cierta similitud a lo expresado por la Unión Europea, el Gobierno de Chile presenta una interpretación más pragmática de la gobernanza. Si bien no establece una definición explícita del término, sus referencias institucionales permiten inferir una comprensión que privilegia los aspectos normativos —leyes, reglamentos y protocolos— alineados con estándares internacionales, así como la integración estratégica de actores no gubernamentales para optimizar la toma de decisiones y el diseño de políticas públicas. En el programa de gobierno de gabriel Boric (2022-2026) la gobernanza se conceptualiza implícitamente como la capacidad institucional del Estado para ejercer la autoridad pública de manera colaborativa, en un trabajo conjunto con la sociedad civil para mejorar tanto la formulación como la implementación de las políticas públicas ¹⁶ (Boric, s.f.; Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2023; MOP, 2025).

Por lo tanto, en este trabajo la gobernanza hará referencia al marco normativo, protocolo y leyes emanados del Estado que llevan a procedimientos y prácticas de aplicación de políticas. Adicionalmente, considera que la política mundial está inserta en una estructura normativa e institucional que da forma a prácticas nacionales y de cooperación internacional, así como a marcos normativos aplicados nacionalmente. Este encuadre hace referencia a la gobernanza multinivel. Es decir, la coordinación horizontal y vertical entre actores nacionales e internacionales, a distintas escalas (internacional, nacional, regional, local) ¹⁷, cuyo como principal actor es el Estado-Nación, en consideración al marco internacional que ofrecen los organismos internacionales.

16. Por ejemplo en la PNME, la Gobernanza es definida en base a la OIM como:

... marcos conjuntos de normas jurídicas, leyes, reglamentos, políticas y tradiciones, así como de estructuras organizativas (subnacionales, nacionales, regionales e internacionales, y procesos pertinentes que regulan y determinan la actuación de los Estados en respuesta a la migración en todas sus formas, abandonando los derechos y obligaciones y fomentando la cooperación internacional. (OIM, 2019, p.103, citado en PNME, 2023, p.53).

17. Para saber más se puede revisar el artículo de Papadopoulos, Y., Tortola, P.D., & N. Geyer (2024) Taking Stock of the multinivel governance research programme: a systematic literatura review. *Regional & Federal Studiews*, 1-33. <https://doi.org/10.1080/13597566.2024.2334470>.

4. La Gobernanza en Educación Superior en Materia de Discapacidad y Neurodivergencia: La Universidad do Porto y la Universidad de Chile

El presente trabajo parte de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad —en adelante la Convención— adoptado el 12 de diciembre de 2006 en la Asamblea General de las Naciones Unidas y cuyo fundamento principal es

... promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente...

Las personas con discapacidad incluyen a las que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás.(Naciones Unidas, 2006)

Este instrumento establece que los Estados parte velarán por el acceso a la formación profesional, capacitación y sensibilización (UN, 2006, Artículo 24), así como por el establecimiento de la cooperación con otros organismos y los esfuerzos nacionales para la adopción de medidas según lo dispuesto por la Convención, en asociación con organismos internacionales y regionales pertinentes y la sociedad civil (UN, 2006, Artículo 32). La Convención fue firmada y ratificada por Chile en 2007 y 2008 respectivamente, así como el Protocolo Opcional de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (UNHR, 2025). En el caso de Portugal, la Convención fue firmada en 2007 y ratificada en 2009, al igual que la adopción del Protocolo Opcional (UNHR, 2025).

4.1. La Gobernanza Multinivel: de la Unión Europea a Portugal

Portugal como Estado miembro de la Unión Europea está obligado a alinear sus políticas de Educación Superior con los acuerdos y directrices comunitarias en esta materia. En este contexto, su sistema universitario se encuentra profundamente influenciado por el Proceso de Bolonia y por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) —European Higher Education Area (EHEA). Este marco común impulsa la implementación de reformas estructurales destinadas a garantizar la calidad académica, el reconocimiento de estudios y la movilidad académica de estudiantes, profesores y personal de colaboración. Asimismo, el EHEA fomenta un espacio de reflexión colectiva en torno a la gobernanza de las instituciones, la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la promoción de valores (EUA, 2025), tal como se representa en la Figura 1.

Figura 1. Gobernanza Multinivel de la Educación Superior en Portugal. El flujo normativo desde organismos supranacionales hasta la práctica institucional

Marco Normativo: Niveles de Inclusión — Universidad do Porto (Portugal)



Estado de Portugal

- ◆ **Constitución de 1976 (Art. 71 y 74):** Garantiza igualdad de oportunidades y éxito escolar.
- ◆ **Autonomía Universitaria (Ley 62, 2007):** Delega la responsabilidad de permanencia a las instituciones.

Universidade do Porto

- ◆ **EENEE (2008):** Estatuto de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
- ◆ **SASUP:** Centralización de apoyos, becas y adecuaciones.

Contenido del esquema de elaboración propia con apoyo de Claude IA

La importancia de una educación inclusiva es subrayada en diversos documentos de la Unión, por ejemplo, la Estrategia para los Derechos de las Personas con Discapacidad 2021-2030. En el instrumento se posiciona la accesibilidad como derecho esencial, la autonomía e igualdad, reconociendo que solo el 29,4% de personas con discapacidad llegan a la educación terciaria, a diferencia del 43,8% de aquellos sin discapacidad (European Commission, 2021, p. 13).

El Programa Erasmus¹⁸ fue creado por la Unión Europea en 1987 y actualizado con el nombre de Erasmus+ a partir de 2014, cuando se proyecta como un programa integral. En él se indica que toda institución de educación superior que suscriba la Carta Erasmus de Educación Superior se compromete a garantizar la igualdad de

18. Erasmus se refiere a Erasmus de Rotterdam del Siglo XV y XVI (Países Bajos). También sirvió como acrónimo de European Community Action Scheme for Mobility of University Students. En 2014 se agregó el “+” para distinguir los alcances del Programa en la actualidad (European Commission, 2025).

acceso y oportunidades de todos los participantes. Por lo tanto, los estudiantes y el personal con problemas físicos, mentales o de salud pueden beneficiarse de los servicios de apoyo que ofrecen las instituciones de ES (European Commission, 2025).

Las personas con discapacidad pueden contar con financiación de los costes adicionales para estudios, prácticas o movilidad de personal, con el fin de compensar las posibles dificultades. Es interesante observar que estos apoyos financieros pueden incluir alojamiento adaptado, asistencia durante los viajes, atención médica, equipos de apoyo, adaptación del material didáctico, acompañante para estudiantes o personal con discapacidades, etc. (European Commission, 2025).

En la Plataforma de Movilidad Inclusiva de la Unión Europea (inclusivemobility.eu) se puede consultar el marco de movilidad inclusiva, una propuesta de autoevaluación sobre dicha materia, además de contemplar la caja de herramientas de movilidad inclusiva y paquetes de formación. Todo ello con el fin de apoyar a las instituciones de educación superior, agencias nacionales y ministerios de educación para evaluar la inclusión de sus políticas y prácticas institucionales de movilidad internacional (Support Centre Inclusive Higher Education, 2021).

Se observa la creación del Foro Europeo de Discapacidad (European Disability Forum, 1996), que reúne a organizaciones representativas de personas con discapacidad en Europa con el objetivo de representar sus intereses en el Parlamento Europeo, la Comisión Europea y el Consejo Europeo (EDF, s.f.). Este organismo es cofinanciado por la Unión Europea.

Por último, mencionar la Agencia Europea de Necesidades Especiales y Educación Inclusiva —European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE)—, una organización no gubernamental que recibe apoyo de la Unión Europea. Su objetivo es mejorar las políticas educativas, así como dar a conocer los contactos nacionales, la descripción del sistema de educación inclusiva del país, sus datos y recursos por país (EASNIE, 2020).

Como se puede evidenciar en el caso de Portugal, los organismos internacionales del que dicho país forma parte, así como las

instituciones no gubernamentales, contribuyen a un marco normativo de gobernanza multinivel para la adopción de políticas y prácticas en torno a la discapacidad y neurodivergencia. A continuación se presenta el aterrizaje de estas políticas para el caso específico de Portugal reflejadas en la Universidad do Porto.

4.2. Políticas de Inclusión de Discapacidad y Neurodivergencia en Portugal

La Constitución de la República portuguesa de 1976 señala la obligación del Estado de realizar una política nacional de prevención y tratamiento, rehabilitación e integración de las personas con discapacidad, además de garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades en el acceso y éxito escolar (Artículo 71 y 74).

Artículo 76

Universidad y Acceso a la Educación Superior

1. El sistema de acceso a las universidades y demás instituciones de educación superior garantiza la igualdad de oportunidades y la democratización del sistema educativo, y debe tener en cuenta la necesidad de profesionales cualificados y el avance del nivel educativo, cultural y científico del país.
2. Las universidades gozan, en los términos de la ley, de autonomía estatutaria, científica, pedagógica, administrativa y financiera, sin perjuicio de una evaluación adecuada de la calidad de la educación. (*Constituição da República Portuguesa, 1976*)

Acorde a Anabela B.C. Guerreiro (2025) la legislación portuguesa en materia de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior ha experimentado una evolución gradual, desde una fase inicial de omisión de sus necesidades específicas hacia el establecimiento de mecanismos de inclusión. Señala que son las mismas instituciones de ES las que progresivamente han asumido políticas para el apoyo a estudiantes con discapacidad,

con el propósito de crear las condiciones para el éxito educativo en un marco de equidad efectiva (Guerreiro, et al., 2025, p. 11).

Melo & Martins (2016, p.262; citado en Guerrero, et. al., 2025) señalan que no existen en la legislación actual directrices que garanticen la equidad a los estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad durante la trayectoria académica universitaria, constituyendo aún un privilegio el acceso a la educación superior. En una fase más reciente, el Estado ha delegado la responsabilidad de la permanencia y el éxito educativo en las instituciones de educación superior, amparándose en el principio de autonomía universitaria (Ley 62, 2007).

Esta transferencia ha generado una respuesta institucional fragmentada, a partir de la cual cada universidad ha desarrollado sus propias normativas y prácticas de apoyo, a menudo desde una perspectiva asistencialista más que desde un enfoque de derechos. El Grupo de Trabajo de Servicios de Apoyo a Estudiantes con Discapacidades (GTAEDS), formalizado en 2004, está compuesto por instituciones públicas y privadas de ES, con el propósito de mejorar los servicios ofrecidos a estudiantes con discapacidad, así como promover el intercambio de experiencias, el desarrollo de iniciativas conjuntas y la racionalización de recursos. Ofrece un Directorio de Servicios de Apoyo a estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior, los requisitos de ingreso y los apoyos ofrecidos por cada institución (GTAEDS, 2022).

4.3. El Caso de la Universidad do Porto: Políticas de Inclusión de Discapacidad

La Universidad do Porto contempla la aplicación de políticas de inclusión principalmente físicas, con escuelas y residencias adaptadas a las necesidades especiales. También se evidencia en las fuentes institucionales una inversión en biblioteca y TICs para facilitar el acceso a los recursos del conocimiento. Cuenta con un Centro de Apoyo a la Inclusión (NAI-Núcleo de Apoio à Inclusão), cuya función principal es el reconocimiento y valoración

de la diferencia y la promoción de la justicia, que colabora con la Universidad para garantizar la equidad en el acceso al conocimiento de las personas con Necesidades Educativas Especiales (U.Porto, 2025).

Cuenta, además, con un Estatuto de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (EENEE). En él se explicita ser un derecho constitucional para ciudadanos con discapacidad física o sensorial, o con necesidades educativas especiales. El objetivo de esta iniciativa es garantizar una asistencia exitosa, crear condiciones favorables para la integración académica, social, cultural, recreativa y deportiva, así como su bienestar personal. Reconocen a los estudiantes con necesidades educativas especiales (ENEE), a aquellos que experimentan dificultades en el proceso de aprendizaje y participación en el contexto académico, como resultado de la interacción dinámica entre factores ambientales (físicos, sociales y actitudinales) y/o limitaciones en los campos de la audición, la visión, la motricidad, la salud física y otros, siempre que estén acreditados por especialistas en su campo (Senado Universitario, 2008).

Para recibir los apoyos, se debe acreditar y contar con un Plan Educativo Individual del nivel educativo anterior, además de entregar los antecedentes de adecuación realizados por instituciones público o privadas para el mismo propósito.

Artículo 4 - Análisis del proceso de atribución del EENEE

Es responsabilidad del director del curso organizar y analizar el proceso, en asociación con los servicios especializados de la Universidad.

1. El proceso de concesión del EENEE incluye una reunión entre el solicitante, el director del curso (Escuela), y la persona/ servicio responsable de la recepción y seguimiento de los estudiantes con NEE de la respectiva OU, con el fin de elaborar un dictamen técnico que debe:

a. Evaluar y reconocer las NEE declaradas;

- b.** Definir, junto con el director del curso y otros servicios relevantes de la universidad, el apoyo especializado que el estudiante puede necesitar, es decir, las adecuaciones del proceso de enseñanza/aprendizaje (incluida la evaluación) del que debe beneficiarse el estudiante y las ayudas tecnológicas necesarias;
- c.** Definir las acciones de seguimiento sistemático que necesita el estudiante, las cuales deben incluirse en el dictamen técnico que elaborarán y firmarán los participantes en la citada reunión.

2. El apoyo previsto en el inciso b) del punto anterior podrá ser revisado en cualquier momento de la carrera académica del estudiante, a solicitud del estudiante y/o profesores, siempre que sea necesario, y cualquier revisión implica la repetición del proceso mencionado en el punto anterior. (Senado Universitario, 2008)

Este estatuto contempla la facilitación y ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para ser adoptados según los requerimientos. Contempla una beca que será fijada caso a caso por el Servicio de Acción Social de la U. Porto (SASUP), que deberá tomar en cuenta los incrementos de los costes derivados de la situación de discapacidad y puede además recibir becas especiales. Sobre los apoyos ofrecidos se encuentra la prioridad en alojamiento y adaptación de alojamiento si así se requiere, y permiso para residir con su patrocinador en residencias universitarias. Asimismo, gozará de un servicio prioritario y personalizado en los comedores de la Universidad do Porto (Senado Universitario, 2008).

La Universidad do Porto cuenta además con el recurso de intérprete de lenguaje de señas portuguesa, que se encuentra a cargo de Rectoría. El servicio se puede solicitar para estudiantes sordos, docentes, personal técnico u otros colaboradores institucionales. El estatus de estudiante SEN (EENEE) de la Universidad do Oporto se aplica a todos los estudiantes con NEE que asisten a ella, independientemente del ciclo de estudios en el que estén matriculados (Senado Universitario, 2008).

4.4. Políticas de Inclusión de Discapacidad y Neurodivergencia en Chile

En 1994, el Estado chileno dictó la Ley 19.284 que establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Dicha normativa fue modificada y dio origen a la Ley 20.422 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Promulgada y publicada en febrero de 2010, el objeto de esta última es “asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad” (Ley No 20.422, 2010). Este marco legal responde a los compromisos del Estado con la Convención (Naciones Unidas, 2006), ratificada por Chile en 2008. La ley redefine la igualdad de oportunidades más allá de una concesión y se enfoca en las barreras del entorno como las problemáticas a las que pudieren enfrentarse las personas con discapacidad, antes que en las condiciones intrínsecas de este grupo de personas.

La Ley 20.422 se rige por el Principio de Igualdad Sustantiva, con lo cual establece la obligatoriedad de adecuaciones curriculares, accesibilidad universal y apoyos específicos. Sus 5 principios rectores son: 1) Vida Independiente, 2) Accesibilidad Universal, 3) Diseño Universal, 4) Intersectorialidad y 5) Participación y Diálogo Social. El artículo 4 mandata al Estado la promoción activa de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Por su parte, el 34 garantiza el acceso a instituciones educativas —tanto públicas como privadas con aporte estatal— y asegura su inclusión en el sistema regular o en escuelas especiales, según se requiera.

Para lograr la inclusión, los centros educativos deben ejecutar planes de apoyo en los que participen docentes, asistentes y directivos. Finalmente, en el caso de estudiantes sordos, la ley garantiza el acceso al currículo mediante un enfoque bilingüe: la Lengua de Señas Chilena como primera lengua y el español escrito como segunda (Ley Nº20.422, 2010). La misma ley define a la persona con discapacidad como:

...aquella que teniendo una o más **deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente**, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

(artículo 5, Ley 20.422, 2010. El destacado es nuestro)

Con respecto a educación superior, el artículo 38 dispone que las escuelas especiales pueden ofrecer apoyo a otros centros educativos, incluidos los niveles de educación superior y capacitación, para ayudar a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, el ministerio debe asegurar que las personas con discapacidad puedan participar plenamente en programas de aprendizaje, desarrollo cultural y formación continua. Del mismo modo, las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos para adaptar sus materiales y métodos de enseñanza, facilitando el acceso a los estudiantes con discapacidad, su permanencia y progreso (artículo 39, Ley Nº20.422, 2010).

Adicionalmente, en mayo del año 2018 se promulgó la Ley 21.091 sobre Educación Superior, que en su artículo 2 establece como uno de sus principios inspiradores el de **inclusión**, cuyo sentido se establece en el artículo 14:

El Sistema de Acceso regulado en esta ley, así como los procesos e instrumentos de acceso que utilicen las instituciones de educación superior, deberán resguardar especialmente los principios de no discriminación arbitraria, transparencia, objetividad y accesibilidad universal, éste último de conformidad a lo dispuesto en el artículo 3 de la ley Nº 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.(Artículo 14, Ley No21.091, 2018)

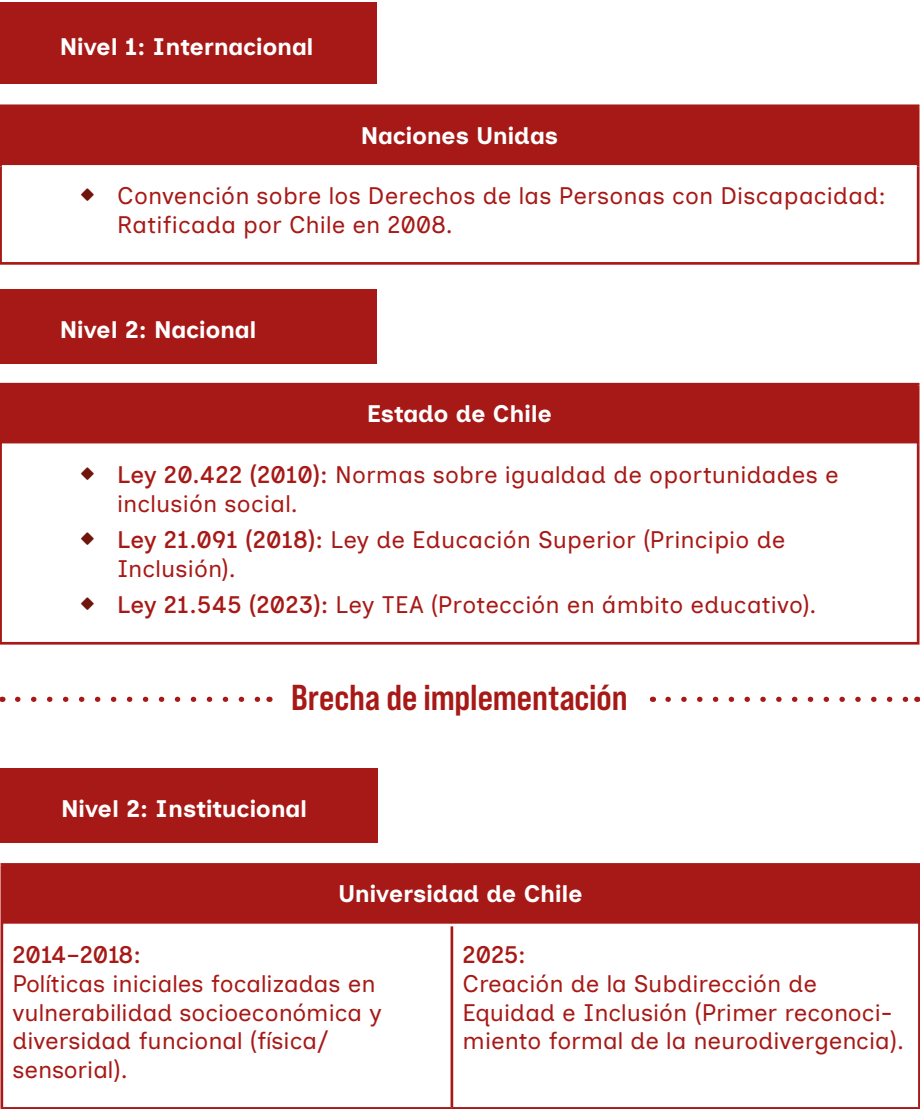
Según Reyes (2023) la educación inclusiva debe entenderse como un proyecto político que pretende transformar el mundo, yendo más allá de los colectivos ciudadanos históricamente excluidos, a través de la implementación de una estrategia de reivindicación social que contemple a todos los ciudadanos. Asimismo, es

clave identificar cómo operan y se construyen los factores que generan exclusión, para así dismantelarlos y favorecer espacios de participación igualitarios y equitativos para todas las personas (Reyes, 2023).

En la Figura 2 se puede observar la gobernanza desde una perspectiva Estado-céntrica de la discapacidad e inclusión en la ES para el caso de Chile.

Figura 2. Gobernanza Estado-céntrica en la Educación Superior de Chile. Un marco normativo nacional robusto, pero con una bajada institucional fragmentada

Marco Normativo: Niveles de Inclusión en Educación Superior



Contenido del esquema de elaboración propia con apoyo de Claude IA

4.5. El Caso de la Universidad de Chile: Políticas de Inclusión de Discapacidad

El 29 de enero de 2025 se creó la Subdirección de Equidad e Inclusión, mediante el Decreto Universitario N°005743 (Decreto Universitario No005743, 2025), que depende de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios. Esta Subdirección está encargada de abarcar cuatro grandes áreas: 1) Discapacidad Física y Sensorial, 2) Neurodivergencias (artículo 2, D.U.N°005743, 2025) y Autismo¹⁹, 3) Pueblos Indígenas y 4) Migraciones y Afrodescendencias. Su propósito es

... promover y aportar al desarrollo de estrategias y acciones que permitan a la Universidad de Chile y sus miembros hacer efectivo su compromiso con los derechos de las personas, la diversidad y la igualdad de oportunidades para todas y todos, velando por la construcción de una universidad cada vez más inclusiva, que valora la diversidad, respeta los derechos de las personas y sus identidades, generando ambientes libres de discriminación y violencia.

(Decreto Universitario No005743, 2025)

Este objetivo general se materializa a través de la Unidad de Formación, cuyo foco es diseñar e implementar estrategias de formación en materias de inclusión y valoración de la diversidad, así como promover, difundir y sensibilizar a la comunidad universitaria. También se encuentra la Unidad de Sistematización y Edición que está dirigida a desarrollar documentos e informes en materia de inclusión y diversidad (Decreto Universitario No005743, 2025).

19. Si bien el Autismo no se incluye en el D.U. N°005743 del 2025, en la página Web de la Subdirección de Equidad e Inclusión se incorpora la Ley 21.545 (2023) que establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista (Ley TEA). Mayor información en el siguiente link: <https://uchile.cl/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/neurodivergencia-autismo/presentacion>

Vías de Admisión Especial

Las políticas de admisión especial han estado centradas en mejorar la equidad e inclusión de las personas más vulnerables. Es por ello que se implementaron cupos especiales orientados a la equidad de género, a pueblos indígenas y se crearon diversos mecanismos, como el Programa de Ingreso Prioritario de Establecimientos Públicos, Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) y, recientemente, el de estudiantes en Situación de Discapacidad (SIESD) a partir del 2021 (Universidad de Chile, 2025).

Algunos antecedentes de estas políticas se evidencian en la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil de la Universidad de Chile (2014), que declara a la Universidad, como institución altamente selectiva, que responde a un sistema educativo tensionado por la desigualdad social. Ante ello, establece políticas y programas que le permitió incorporar estudiantes de alta vulnerabilidad socioeconómica o provenientes de los pueblos indígenas, o con discapacidad (reconocidos por la Ley 20.422, 2010), así como estudiantes de regiones con alta vulnerabilidad.

La Universidad de Chile ha establecido vías de admisión especial para estudiantes en situación de discapacidad, orientadas principalmente hacia discapacidades físicas y sensoriales. Según la Guía de Ingreso y Apoyos de Instituciones de Educación Superior para estudiantes con discapacidad (DEMRE, 2025), la institución contempla la admisión especial para personas con discapacidad visual, auditiva, sordera, sordo-ceguera y física. Como requisito fundamental los postulantes deben contar con credencial de discapacidad o certificado emitido por el Registro Nacional de Discapacidad vigente y pueden acceder a todas las carreras ofrecidas por la universidad (DEMRE, 2025).

Esta política de admisibilidad comenzó en 2021, a través del Sistema de Ingreso para Estudiantes en Situación de Discapacidad (SIESD). Los requisitos para de acceso son los siguientes: a) postular a alguna carrera de la Universidad de Chile a través del Sistema de Acceso y ser parte de la lista de espera que se genera a continuación de la lista de seleccionados en el

proceso regular de admisión; b) contar con un puntaje ponderado para dicha carrera igual o superior al puntaje mínimo establecido para esta vía; c) presentar la credencial de discapacidad que demuestre la situación de cada postulante. La credencial debe indicar que la persona que postula tiene una discapacidad física, sensorial auditivo y/o visual (SIESD). Existen dos cupos por carrera en un contexto de alta competitividad en el que obtener los puntajes mínimos y quedar en lista de espera para acceder a los cupos especiales resulta difícil. Huelga decir que no están contempladas las neurodivergencias, como se evidencia en los lineamientos oficiales de la institución.

Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la Perspectiva de la Diversidad Funcional

La Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la Diversidad Funcional (2018) recoge la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006), junto con las leyes 20.422 (2010), 21.091 (2018) y 21.015 (2017). El documento señala que "la discapacidad que la ley pretende integrar a la educación superior es aquella sensorial o física, pero no mental (intelectual, y discutiblemente, la psicosocial)" (Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la Perspectiva de Diversidad Funcional, 2018, p.6). No obstante, esta delimitación contrasta con lo establecido en el artículo 5 de la Ley 20.422 (2010), que define como persona con discapacidad a "aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente"(artículo 5, Ley 20.422, 2010).

En la misma política se declara la necesidad de avanzar en materia de *inclusión y diversidad funcional* para dar cumplimiento al marco legislativo y a la normativa sobre igualdad de oportunidades e inclusión social del SENADIS (2018, p. 8). La referencia en el documento a la inclusión y discapacidad funcional es constante. La Política de Inclusión Universitaria en la Perspectiva de Diversidad Funcional de la Universidad de Chile articula un marco conceptual y operativo sustentado en tres elementos fundamentales. En primer lugar, define la equidad e inclusión universitaria como la posibilidad de acceso y participación de una educación de calidad que contempla el derecho a conocer, investigar, criticar, proponer y

participar en la construcción del conocimiento, el desarrollo de la ciudadanía y la formación profesional y personal en un contexto de amplia diversidad (Senado Universitario, Universidad de Chile, 2018).

En segundo lugar, es la accesibilidad y el diseño universal, entendido como la condición que deben cumplir los entornos, procesos y servicios para ser comprensibles y utilizables por todas las personas de forma autónoma y natural. Finalmente, consagra el respeto por la dignidad, autonomía individual y vida independiente de las personas con diversidad funcional (Senado Universitario de la Universidad de Chile, 2018, p.11). La implementación de estas directrices considera el aumento progresivo de cupos de ingreso para estudiantes con discapacidad motora, sensorial auditiva y visual (Senado Universitario de la Universidad de Chile, 2018 p.13), así como la implementación de adecuaciones curriculares mientras no exista un Diseño Universal de Aprendizaje, además de la articulación con organismos estatales como SENADIS y MINEDUC para establecer sistemas de becas que cubran los costos de extensión de las carreras. La política reconoce la participación activa de las personas con discapacidad en la elaboración, ejecución y evaluación de las políticas universitarias que les conciernen (Senado Universitario de la Universidad de Chile, 2018, p.16).

El Decreto Universitario N°005743 (2025) creó recientemente la Subdirección de Equidad e Inclusión (SEI), posicionando la anterior Oficina de Equidad e Inclusión bajo la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil. En la página web de la Subdirección de Equidad e Inclusión (SEI) aparece por primera vez la referencia explícita a la situación de neurodivergencia e incorpora como su marco normativo la Ley 21.545 (2023). Uno de sus objetivos específicos es el de "Monitorear la implementación de la Política de Inclusión y Discapacidad en la Perspectiva de la Diversidad Funcional (2018), aprobada por el Senado Universitario" (Universidad de Chile, s.f.). Cabe destacar que el proceso de admisión para el año 2026 mantiene la perspectiva de discapacidad funcional centrada en condiciones físicas y sensoriales, excluyendo aún la admisión de personas con neurodivergencias (Admisión, Universidad de Chile, s.f.).

4.6. Análisis Comparado Universidad do Porto – Universidad de Chile

La Figura 3 presenta un análisis comparativo entre las políticas de inclusión y discapacidad implementadas en la Universidad do Porto y la Universidad de Chile, evidenciando las diferencias sustanciales en sus enfoques, temporalidades y alcances en materia de inclusión educativa.

Figura 3. Cuadro Comparativo de las Políticas de Inclusión y Discapacidad en educación Superior de la Universidad do Porto vs la Universidad de Chile. Universidad do Porto (Portugal) vs. Universidad de Chile

- Política implementada/integral
- Política parcial/en desarrollo
- Política ausente/excluyente
- ✓
- !
- ✗

Dimensión: Marco Legal Nacional	
Universidad de Porto	Universidad de Chile
✓ Constitución Política de Portugal (1976): Artículos 71, 74 y 76 garantizan igualdad de oportunidades en acceso y éxito escolar.	✓ Convención ONU (2006), Ley 20.422 (2010), Ley 21.091 (2018), Ley 21.015 (2017), Ley 21.545 (2023)
Dimensión: Autonomía Institucional	
Universidad de Porto	Universidad de Chile
✓ Autonomía estatutaria, científica, pedagógica, administrativa y financiera (Constitución, Art. 76).	✓ Autonomía institucional garantizada (Ley 21.091, similar a Portugal).

Dimensión: Organismo / Política Específica	
Universidad de Porto	Universidad de Chile
✓ SASUP – Estatuto de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (2008). Incluye discapacidad física, sensorial y dificultades en el aprendizaje.	! Subdirección de Equidad e Inclusión (DU N°005743, 2025). Políticas previas focalizadas en vulnerabilidad socioeconómica, pueblos originarios y género.
Dimensión: Sistema de Admisión	
Universidad de Porto	Universidad de Chile
✓ Sistema de admisión centralizado que garantiza igualdad de oportunidades y democratización.	! Políticas de inclusión en proceso de admisión especial desde 2021 (sin incluir neurodivergencia inicialmente).
Dimensión: Plan de Acción Individual	
Universidad de Porto	Universidad de Chile
✓ Plan Educativo Individual elaborado por Director de Escuela y servicios especializados para adecuaciones.	! Ajustes razonables (Ley 21.091, Art. 2 y 14) – Delega implementación en instituciones de ES.
Dimensión: Enfoque de Discapacidad	
Universidad de Porto	Universidad de Chile
✓ Necesidades Educativas Especiales: incluye discapacidad física, sensorial y dificultades de aprendizaje desde 2008.	✗ Hasta 2025: perspectiva funcional de discapacidad física, excluyendo neurodivergencia. Cambio con creación de Subdirección (2025).
Dimensión: Responsabilidad de Permanencia y Éxito	
Universidad de Porto	Universidad de Chile
✓ Delegada a las Instituciones de Educación Superior con apoyo de servicios especializados.	! Delega permanencia y éxito educativo en las IES (Ley 21.091). Estado regula principalmente el acceso.

Dimensión: Inclusión de Neurodivergencia	
Universidade do Porto	Universidad de Chile
✓ Incluida explícitamente como 'dificultades en el aprendizaje' dentro de NEE desde 2008.	✗ Excluida de políticas universitarias hasta 2025. Ley 21.545 (2023) sobre TEA no específica para ES.
Dimensión: Respuestas entregadas hoy (03/04/2026)	
Universidade do Porto	Universidad de Chile
✓ Marco normativo consolidado con implementación institucional robusta y comprehensiva desde 2008 (SASUP). Referente en integración de NEE con soporte individual.	! Avance significativo con DU N°005743 (2025): creación de Subdirección de Equidad e Inclusión amplía cobertura hacia neurodivergencia. Proceso de implementación en curso.

Universidade do Porto

Cuenta con marco institucional específico (SASUP, 2008) que incluye explícitamente dificultades de aprendizaje y neurodivergencia dentro de Necesidades Educativas Especiales, con Plan Educativo Individual para cada estudiante.

Universidad de Chile

Hasta 2025, políticas centradas en vulnerabilidad socioeconómica, desigualdad social, pueblos originarios y género, excluyendo discapacidad neurodivergente. Creación de Subdirección de Equidad e Inclusión (DU N°005743, 2025) marca cambio hacia enfoque más integral.

Gobernanza Estado - Céntrica

Ambos países presentan marcos legales robustos a nivel estatal, pero Portugal muestra implementación institucional más temprana y comprehensiva en la Universidade do Porto (2008) vs. Universidad de Chile (2025).

Contenido de esquemas de elaboración propia con apoyo de Claude IA

5. Conclusiones

El estudio comparativo entre los marcos de gobernanza en materia de Educación Superior (ES) entre la Universidad do Porto (Portugal) y la Universidad de Chile (Chile), ha evidenciado una misma raíz, con diferencias sustanciales en la gobernanza multinivel de Portugal y la gobernanza Estado-céntrica de Chile. Al inicio de esta investigación se preveía una mayor complejidad en la gobernanza multinivel dado los niveles de aplicabilidad de la normativa. Sin embargo, los hallazgos documentales permiten identificar que los marcos normativos multinivel no necesariamente se traducen en una aplicación tardía de las políticas institucionales. Por otro lado, la gobernanza Estado-céntrica de Chile genera un marco normativo robusto en diversas leyes que tienen como fin contribuir a las políticas de inclusión de la discapacidad y neurodivergencia en la ES. No obstante, la normativa es fragmentada y aplicada tardíamente en las políticas institucionales.

La gobernanza multinivel de Portugal, influenciada por la Unión Europea, el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior, ha generado un marco normativo más comprehensivo y de implementación más temprana en materia de inclusión. La Constitución de Portugal (1976) estableció las bases de la igualdad de oportunidades en el acceso y éxito escolar. Las medidas tomadas por la Universidad do Porto establecieron desde 2008 el Estatuto de Estudiantes con Necesidades Especiales. En el caso de la Universidad de Chile, a pesar de las diversas normas —20.422 (2010), 21.015 (2017), 21.091 (2018) y 21.545 (2023)—, la inclusión de la discapacidad comenzó a implementarse a partir del proceso de admisión 2021 desde la perspectiva de la diversidad funcional y con exclusión de la neurodivergencia.

Esta diferencia entre ambas casas de estudio es fundamental en el tratamiento de la discapacidad. La Universidad do Porto incluye explícitamente desde 2008 las "dificultades en el aprendizaje" dentro de su Estatuto de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en reconocimiento a las diversas manifestaciones de la neurodivergencia (TEA, TDAH, dislexia, entre otras). En contraste, la Universidad de Chile mantuvo hasta 2025 la perspectiva de diversidad funcional (adoptada en la política universitaria de 2018), vinculada

a la dimensión física y sensorial de las personas con discapacidad, toda vez que resultan visibles y mensurables. Simultáneamente y de forma sistemática ha excluido la discapacidad cognitiva y la neurodivergencia.

A pesar de las diferencias en gobernanza, tanto Chile como Portugal mantienen sistemas de admisión centralizados que favorecen a grupos con mayor capital cultural y económico. Si esta situación representa un desafío para estudiantes regulares, la complejidad se incrementa exponencialmente para estudiantes con discapacidad y neurodivergencia, quienes enfrentan barreras adicionales no siempre reconocidas ni abordadas de manera institucional.

Los hallazgos documentales permiten identificar brechas entre los marcos normativos declarativos y las políticas institucionales concretas. Si bien ambos países declaran principios de inclusión, accesibilidad universal y no discriminación, la ausencia de neurodivergencias como necesidades especiales, presupuestos específicos para el caso de la Universidad de Chile, mecanismos de rendición de cuentas y evaluación sistemática de resultados, cuestiona la efectividad real de estas políticas. La gobernanza multinivel de Portugal, con su mayor densidad institucional europea, parece ofrecer mayores garantías de implementación efectiva que el modelo Estado-céntrico chileno.

El análisis permitió identificar las brechas entre marcos normativos declarativos y prácticas institucionales concretas, dejando en evidencia que la existencia de legislación robusta no garantiza automáticamente la inclusión efectiva en tanto no esté acompañada de mecanismos de implementación. La comparación entre ambas instituciones permite un diálogo sur-norte poco explorado en la literatura académica. Esto posibilita la identificación de buenas prácticas, así como de los desafíos compartidos en contextos de desarrollo neoliberal (Chile) versus estado de bienestar (Portugal). Además, este símil demuestra de qué manera los contextos económicos y políticos permean tanto el financiamiento y diseño institucional de la ES, como la concepción misma de inclusión y los tiempos de implementación de políticas específicas.

El análisis documental llevado a cabo en este estudio se centró principalmente en el marco normativo y en las políticas

institucionales formales, sin profundizar en las prácticas concretas de implementación ni en las experiencias vividas por estudiantes con discapacidad en las dos universidades examinadas. Algunas limitaciones de este trabajo se deben a su carácter exploratorio y al hecho de que no incluye datos estadísticos sobre matrícula, retención, graduación y éxito académico de estudiantes con discapacidad y neurodivergencia en ambas instituciones. Queda abierto el camino para que futuras investigaciones realicen un análisis empírico que permita evaluar la efectividad de las políticas estudiadas.

Declaración de conflictos de interés

Las autoras del presente estudio declaran no tener ningún conflicto de intereses.

6. Referencias

- Academic Ranking of World Universities (2024). Academic Ranking of World Universities. <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2024>
- Beltrán, M. (2018). Manual de Investigación Cualitativo. Ediciones USACH.
- Boric, G. (2022). Programa de Gobierno. Apruebo Dignidad (2022-2026). Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo, CEPAL. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/programa-de-gobierno-2022-2026-de-chile>
- Collier, D., & Mahoney, J. (1996). Insights and pitfalls: Selection bias in qualitative research. *World Politics*, 49(1), 56-91.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, Orr, D., Atherton, G., & Geanta, I. (2017). Study on the impact of admission systems on higher education outcomes: Executive summary. Publications Office. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/e89fd720-f101-11e7-9749-01aa75ed71a1>
- Comisión Europea. (2021). Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030. https://www.un.org/development/desa/disabilities/wpcontent/uploads/sites/15/2021/04/European-Strategy-2021-2030_EN.pdf
- Congreso Nacional de Chile. (16 de febrero de 2026). Ley no. 20.422. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. 10 de febrero de 2010. <https://bcn.cl/2irkh>
- Congreso Nacional de Chile. (10 de marzo de 2023). Ley no. 21.545. 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. 10 de marzo de 2023. <https://bcn.cl/3c7ek>

Congreso Nacional. Ley 21.091. Sobre Educación Superior. 29 de mayo de 2018. Disponible en: <https://bcn.cl/2ewsw>

Constituição da República Portuguesa. (1976). Versão Eletrónica Atualizada.AssembleiadaRepública.<https://www.parlamento.pt/Legislacao/paginas/constituicaoorepublicaportuguesa.aspx#art74>

Creswell, J. (2009). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (3a Edición). SAGE Publications Ltd.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), (2025). Guía de Ingreso y Apoyos de Instituciones de Educación Superior para estudiantes con Discapacidad. https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/11/guia-_2025_cambios_compr.pdf

Espírito Santo, A. (2019). Desafios da inclusão de uma aluna surda no ensino superior. En Transição para a vida adulta: Percursos reais, possíveis e desejáveis (Santos, MT; Espírito Santo, A.; Pereirinha, J.; Espíriyu Santo, J.A.; Faria, M.C.; Almeida, C.; Murta L. (eds)). Instituto Politécnico de Beja. https://www.ipbeja.pt/cursos/Mestrados/ese-m_eduesp/Documents/TVA_E-book_interativo.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE),(2020). Country information for Portugal—Legislation and policy. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/country-information/portugal/legislation-and-policy>

European Disability Forum (s.f.). European Disability Forum. EDF-FEPH. <https://www.edf-feph.org/about-us/about-us-2/>

European University Association (2025). Bologna Process and European Higher Education Area. European University Association. <https://www.eua.eu/our-work/topics/bologna-process.html>

European Union Law (UR-Lex.) (s.f). Publication Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/content/welcome/about.html>

European Commission. (2021). Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030. https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2021/04/European-Strategy-2021-2030_EN.pdf

European Commission. (2025). Erasmus to Erasmus+: History, funding and future. Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/about-erasmus/history-funding-and-future>

European Disability Forum is an umbrella organisation of persons with disabilities. (1996). European Disability Forum. <https://www.edf-feeph.org/about-us/about-us-2/>

Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDS) (2022). Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior. <https://www.gtaedes.pt/o-gtaedes/>

Guerreiro, A. B. C., Branco, M. L., & da Silva, S. M. (2025). Educação inclusiva em Portugal, do ensino básico ao ensino superior: Uma análise da legislação. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1121>

Ministerio de Obras Públicas. (2025). Plan Nacional de Infraestructura Pública (2025-2055). <https://infraestructura2055.mop.gob.cl/como-elaboramos-el-pnip>

Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2023, diciembre 27). Decreto No 181. Política Nacional de Migración y Extranjería. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://serviciomigraciones.cl/politica-nacional/>

Naciones Unidas (UN). (2006, diciembre 12). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas,. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

- Naciones Unidas (2008). Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Newton, K., & Deth, J. van. (2009). Foundations of Comparative Politics. Cambridge University Press, UK. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806803>
- Organización Internacional de Migraciones. (2019). Glossary on Migration. IOM, Switzerland. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf
- Papadopoulos, Y., Tortola, P. D., & Geyer, N. (2024). Taking stock of the multilevel governance research programme: A systematic literature review. *Regional & Federal Studies*, 1-33. <https://doi.org/10.1080/13597566.2024.2334470>
- Pareja, C., Mac-Clure, O., & Pérez, C. (2021). Acceso a la educación universitaria y gratuidad: Movilidad educacional y movilidad territorial en una región no metropolitana de Chile. *Calidad en la Educación*, 55, 41-81. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1021>
- Peters, G., & Pierre, J. (2016). *Comparative Governance* (1st ed.). Cambridge University Press. <https://doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.1017/CBO9781316681725>
- Pierre, J., & Peters, G. (2000). *Governance, Politics, and the State, Political Analysis*. St. Martin's Press.
- Reyes, D. (2023). Fundamentos Conceptuales y Normativos de Inclusión y la Diversidad. Curso en Línea SENADIS. <https://www.senadis.cl/>
- Rosenau, J., & Czempiel, E.-O. (1992). *Governance without Government: Order and Change in World Politics*. Cambridge University Press. <https://doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.1017/CBO9780511521775>

Support Centre Inclusive Higher Education. (2021). Inclusive Mobility. Inclusive Mobility.EU. <https://inclusivemobilityframework.eu/Framework>

Universidad de Chile. (2014). Política de Equidad e Inclusión Estudiantil. Senado Universitario. <https://uchile.cl/dam/jcr:fbe271f8-b9c1-4d77-84e7-4ab19bee42a9/pol-equidad-v3.pdf>

Universidad de Chile. (2018). Política de Inclusión Universitaria en la perspectiva de la diversidad funcional. Senado Universitario. <https://uchile.cl/dam/jcr:9e9bab7e-a76a-4e11-af88-68120c9527f9/politi1.pdf>

Universidad de Chile. (2018). Política de Inclusión Universitaria en la Perspectiva de la Diversidad Funcional. <https://uchile.cl/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/politicas-de-equidad-e-inclusion/politica-de-inclusion-en-la-perspectiva-de-la-diversidad-funcional>

Universidad de Chile. (2025). Decreto Universitario Exento N°005743: Modifica estructura de la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil. <https://uchile.cl/dam/jcr:b2938a2c-7bde-4fa1-81d1-10ca7b98a43f/Decreto%20Exento%20005743N2025%20modifica%20DIRBDE.pdf>

Universidad de Chile. (s.f). Síntesis Histórica de la Universidad de Chile. Universidad de Chile. <https://web.uchile.cl/historia/historia.html>

Universidade do Porto (2008). Estudante com Necessidades Educativas Especiais da U.Porto (EENEE). https://sigarra.up.pt/up/pt/web_gessi_docs.download_file?p_name=F-217704166/EENEE.pdf

Universidade do Porto (2008). Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Porto (EENEE). U.Porto. https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1037898

- Universidade Do Porto. (2025). Momento Histórico da U.Porto. Universidade Do Porto. <https://www.up.pt/portal/pt/conhecer/sobre-a-uporto/historia/>
- Universidade Do Porto. (2025). Apoio ao Estudo—Necessidades Especiais. Universidade Do Porto. <https://www.up.pt/portal/pt/estudar/apoio-ao-estudo/necessidades-especiais/>
- United Nations Human Rights (2025). Status of Ratification Interactive Dashedboard. Indicators. <https://indicators.ohchr.org/>
- Vega, A., Martínez-Villanueva, C., & Morales, C. (2017). Movimientos Sociales e Inequidad en el Acceso a la Educación Superior: El Difícil Camino Hacia una Reforma Estructural. En *Del Conflicto Social a la Indignación Global* (RIL). RIL, Editores.
- Venegas-Ramos, L., & Sánchez Lara, R. (2024). Inclusión de las Diversidades en Educación Superior: Alcances y Desafíos desde la Justicia Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 175-193. <https://doi.org/10.4067/S0718-7378202400010017>
- Weiss, T. G., & Thakur, R. (2010). *Global Governance and the UN. An Unfinished Journey*. Indiana University Press. [https://perpus.fauzy.eu.org/Global%20Governance/\(United%20Nations%20Intellectual%20History%20Project\)%20Thomas%20G.%20Weiss%2C%20Ramesh%20Thakur-Global%20Governance%20and%20the%20UN_%20An%20Unfinished%20Journey%20\(United%20Nations%20Intellectual%20History%20Project%20Series\)-Indiana%20University.pdf](https://perpus.fauzy.eu.org/Global%20Governance/(United%20Nations%20Intellectual%20History%20Project)%20Thomas%20G.%20Weiss%2C%20Ramesh%20Thakur-Global%20Governance%20and%20the%20UN_%20An%20Unfinished%20Journey%20(United%20Nations%20Intellectual%20History%20Project%20Series)-Indiana%20University.pdf)
- Whittingham M., M. V. (2010). ¿Qué es la Gobernanza y para qué sirve? *Revista Análisis Internacional*, (2), 219-235. <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RAI/article/view/24/26>
- Zürn, M. (2018). *A Theory of Global Governance: Authority, Legitimacy, and Contestation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198819974.001.0001>

Capítulo 8.

Discapacidad, Neurodivergencias y Educación Superior: Aprendizajes desde la Formación Transversal en la Universidad Diego Portales

Paulina Morales Aguilera
paulina.morales@udp.cl
Departamento de Estudios Generales,
Universidad Diego Portales

Resumen

El capítulo sistematiza la experiencia de articulación entre el Departamento de Estudios Generales y el Programa de Inclusión Universitaria de la Universidad Diego Portales, con el objetivo de analizar los desafíos de la inclusión de estudiantes neurodivergentes y con discapacidad en la formación transversal. A través de una metodología mixta que integra datos cuantitativos y un análisis fenomenológico de las percepciones docentes, se constata un incremento sostenido de este estudiantado, con una presencia mayoritaria de la Condición del Espectro Autista. Los resultados revelan que los cursos de formación general, por su carácter interdisciplinario y composición heterogénea, imponen demandas socio-comunicativas y de adaptación significativamente más altas que las asignaturas disciplinares. El análisis de la voz del profesorado evidencia como fortalezas la utilidad de la información anticipada sobre los estudiantes y el acompañamiento institucional, y como nudos críticos, la necesidad de capacitación permanente y la corresponsabilidad estudiantil. Se concluye que la inclusión genuina exige transitar de una lógica del ajuste razonable hacia una transformación cultural y pedagógica que resignifique la neurodiversidad como fuente de riqueza epistemológica para toda la comunidad universitaria.

Palabras clave: Formación transversal, Condición del Espectro Autista, percepciones docentes, interdisciplina, inclusión universitaria.

1. Introducción

El ingreso de personas con discapacidad a la Educación Superior ha aumentado en el mundo y Chile no es la excepción. De acuerdo con el III Estudio Nacional de la Discapacidad (2023), un 16,5% de los adultos completa la educación superior (nivel técnico, universitario y posgrado) y se observa un aumento sostenido en el número de estudiantes con discapacidad que ingresan a este nivel educativo en comparación con la medición anterior de 2015 (VV. AA., 2024).

Las personas adultas con discapacidad tienen, en promedio, diez años de estudio, frente a doce años en el resto de la población. Esta brecha se agudiza según el grado de discapacidad, con un promedio de 11,4 años en personas con discapacidad leve a moderada y de 9,2 años en personas con discapacidad severa. Asimismo, el promedio de años de estudio es más bajo en edades mayores, en todos los tramos considerados (SENADIS, 2023).

El presente capítulo da cuenta de las reflexiones acopiadas en el terreno de la formación transversal, específicamente en el Departamento de Estudios Generales de la Universidad Diego Portales (UDP), a partir del trabajo de acompañamiento y apoyo a profesores que, en sus cursos de formación general, tienen estudiantes neurodivergentes o con discapacidad. La formación general en las universidades es transversal a todas las carreras de pregrado, lo que plantea una serie de particularidades a considerar al abordar esta realidad en la educación superior.

El contenido del texto surge, en principio, de la sistematización de la información recabada durante el segundo semestre de 2023, cuando desde el Departamento de Estudios Generales se inicia un trabajo colaborativo con el Programa de Inclusión Universitaria de la UDP. Con ese insumo se elaboraron informes semestrales con datos y análisis cuantitativos y cualitativos. Tales documentos tenían —y siguen teniendo— tres grandes objetivos. Primero, sistematizar el conjunto de acciones desarrolladas por Estudios Generales en materia de inclusión. Segundo, reunir información que contribuyera a apoyar el trabajo de profesores que en sus cursos de formación general tenían estudiantes en situación de discapacidad pertenecientes al Programa de Inclusión. Tercero, construir un acervo de memoria que permitiera

dimensionar este nuevo quehacer, incorporarlo al trabajo permanente del departamento e identificar los desafíos emergentes.

En cuanto a la metodología, se recurrió a distintas estrategias, como la revisión bibliográfica, la recopilación de datos estadísticos, el análisis cuantitativo de los datos, el cruce de datos de acuerdo con determinados criterios, el análisis cualitativo e interpretación, tanto de los cruces de datos como del discurso del profesorado.

Respecto a la organización del capítulo, este se estructura en dos grandes apartados. El primero de ellos se refiere a elementos de contexto sobre el trabajo de inclusión en la UDP, entre ellos, el marco normativo que lo rige (internacional y nacional), la institucionalidad sobre inclusión en la UDP, los Estudios Generales y una recapitulación sintética de lo realizado en los últimos tres años.

El segundo apartado recoge las metarreflexiones que se han desarrollado a lo largo del tiempo, principalmente vinculadas a la incorporación creciente de estudiantes con neurodivergencias y situaciones de discapacidad en el nivel universitario; a la presencia mayoritaria de un estudiantado perteneciente al espectro autista; al fortalecimiento de la interdisciplina y la transdisciplina; y al correlato vivencial del cuerpo docente de Estudios Generales. Todo esto desde la mirada particular de lo que implica para la formación transversal de los estudiantes, una realidad bastante diferente a la de las carreras de pregrado.

2. Antecedentes

2.1. Institucionalidad sobre Inclusión en la UDP

El itinerario seguido por la Universidad Diego Portales en el terreno de la inclusión se inicia formalmente en 2013 con la apertura de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial. Su creación permitió integrar la diversidad como un valor y desarrollar iniciativas que propiciaran la presencia y participación de estudiantes en situación de discapacidad en la institución. Al alero de esta nueva Escuela se desarrollaron dos proyectos ministeriales adjudicados en 2014 —Programa de Mejoramiento de Acceso, Permanencia y Egreso para Estudiantes con Discapacidad en la Universidad Diego Portales— y en 2015 —Programa de Apoyo para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Universidad Diego Portales—.

Con ese impulso, en 2016 el Consejo Académico de la UDP aprobó la primera política institucional sobre la materia, denominada Política de Inclusión para Estudiantes, Académicos y Administrativos en situación de discapacidad. A partir de esto, se implementaron diversas iniciativas, especialmente orientadas a la conformación de una institucionalidad en materia de discapacidad e inclusión. En dicho marco, en 2018 se creó una vía de admisión especial para favorecer el ingreso de estudiantes en situación de discapacidad.

Recientemente, en 2025, se aprobó una nueva carta de navegación, la Política de Inclusión para Personas con Discapacidad, que actualiza la normativa vigente desde 2016, con el propósito de asegurar la igualdad de oportunidades en la participación, el aprendizaje y el desarrollo de las personas con discapacidad que integran la institución, mediante un trabajo sistemático y colaborativo de los miembros de la comunidad.

En la actualidad, el Programa de Inclusión Universitaria (PIU) busca promover el aprendizaje y la progresión académica de estudiantes con discapacidad, tanto de pregrado como de

posgrado. Para ello, cuenta con diversas acciones de apoyo académico disponibles en cualquier etapa de su trayectoria formativa. Estos apoyos se desarrollan en coordinación con cada estudiante y su respectiva Unidad Académica. Los apoyos disponibles se clasifican en ajustes razonables (adecuaciones en la enseñanza-aprendizaje y en las evaluaciones); tutorías académicas; seguimiento académico periódico y personalizado; y recursos tecnológicos (softwares, grabadoras, etc.)²⁰.

Los ajustes académicos razonables, junto con otros apoyos como tutorías académicas o equipamiento tecnológico, se formalizan en los Planes de Apoyo y Ajustes Académicos para estudiantes con discapacidad, desarrollados en conjunto por la carrera, la Unidad de Inclusión Educativa y el o la estudiante.

2.2. Los Estudios Generales en la UDP

La formación transversal surge en la UDP en el año 1993, cuando se establece como requisito para la obtención de grados académicos y títulos profesionales una serie de cursos de formación integral para todas las carreras. Las asignaturas se articulan en cinco áreas temáticas: Historia, Literatura, Filosofía, Ciencia Política y Arte.

Constituyen un núcleo formativo relevante de los programas de pregrado complementario a la formación profesional, basado en un enfoque integrador de diversas disciplinas y áreas del conocimiento que permite a las y los estudiantes comprender fenómenos sociales cada vez más complejos y multidimensionales de la sociedad actual a nivel global y local. Esto, mediante el desarrollo de habilidades transversales para el abordaje y la resolución integral de problemas desde una

20. Una síntesis de los avances y recursos disponibles en la Universidad Diego Portales forma parte de la *Guía de Ingreso y Apoyos de Instituciones de Educación Superior para estudiantes con discapacidad* (2025).

perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria, así como para la adaptación a entornos de trabajo altamente dinámicos.

En consecuencia, esta formación integral brinda herramientas al estudiantado para analizar y reflexionar críticamente sobre las preguntas centrales de su tiempo; cuestionar las certezas, métodos y dominios sobre determinados campos del saber; integrar conocimientos que trasciendan los límites de sus respectivas disciplinas; debatir desde nuevas miradas cautelando el respeto por el pluralismo de ideas; e interactuar con individuos provenientes de trayectorias culturales, disciplinares y sociales diversas. De esta forma, se espera acentuar el carácter distintivo que confieren los Estudios Generales al egresar no solo de una carrera, sino de la Universidad Diego Portales.

Actualmente, la oferta de asignaturas transversales incluye lo siguiente: Cursos de Formación General (CFG), Cursos de carrera con cupos para CFG, Diplomas de Honor (DHO)²¹ y Cursos de Inglés General (CIG)²². Las asignaturas se imparten en las modalidades presencial, semipresencial o B-Learning, y por Proyecto o Capstone, distribuidas en tres grandes áreas del conocimiento: Sociedades y Ciudadanía, Ética, Indagación Filosófica y Estética y Razonamiento científico y tecnologías²³.

21. El Programa Diplomas de Honor es una concentración certificada de tres cursos articulados dirigida a los/as estudiantes destacados/as de las carreras que imparte la UDP, cuyas calificaciones se ubican en el 20% superior de su cohorte. Está compuesto por ocho Diplomas: Género, Políticas públicas, Medio ambiente, Gestión de la innovación, Pensamiento contemporáneo (en conjunto con el Instituto de Filosofía), Astronomía (en conjunto con el Instituto de Astrofísica) y Humanidades: aproximaciones a la cultura contemporánea (en conjunto con el Centro para las Humanidades).

22. El Programa de Inglés General comprende una secuencia estandarizada de tres cursos de inglés, concordante con el nivel B1 o B1+ del Marco Europeo de Referencia de las lenguas.

23. Los CFG, junto con los DHO, suman cerca de cien asignaturas, entre las cuales pueden escoger los y las estudiantes, a fin de cumplir la exigencia de 4 o 6 cursos a lo largo de sus carreras, según el plan de estudios base.

2.3. Lo Realizado en Estos Años

Cuando en 2021 se implementaron los Planes de Apoyos y Ajustes Académicos para estudiantes con discapacidad en la UDP, surgieron las primeras vinculaciones entre el Programa de Inclusión Universitaria (PIU) y el Departamento de Estudios Generales (DEG). Lo anterior está especialmente centrado en el rol de acompañamiento de los docentes de formación general que, en sus respectivos cursos, tenían alumnos pertenecientes al PIU.

Dado el paulatino aumento del ingreso a la universidad de estudiantes en situación de discapacidad y de los requerimientos del profesorado —en este caso, de Estudios Generales—, en 2023 dichas vinculaciones iniciales se formalizan mediante el establecimiento de un sistema de trabajo mancomunado.

Dicho trabajo contempla tres grandes fases. Primero, la entrega al DEG de un reporte semestral que identifica a estudiantes en situación de discapacidad pertenecientes al PIU que inscriben cursos de formación transversal, con indicación, además de sus carreras de origen, de los diagnósticos y códigos de las asignaturas generales. Segundo, el envío de los Planes de Apoyo y Ajustes Académicos de dichos estudiantes, con el fin de que Estudios Generales incorpore orientaciones específicas para los profesores de los cursos en los que aquellos están inscritos. Esto considera aspectos como las temáticas de los CFG o DHO, las modalidades en que se imparten, las formas de evaluación planificadas y cualquier otro elemento que resulte necesario considerar. Tercero, los planes completados con las orientaciones de Estudios Generales se comparten con sus respectivos profesores, con quienes se realiza un seguimiento durante el semestre y una evaluación al término de este.

En perspectiva, la experiencia acumulada a lo largo de estos últimos años ha significado una articulación y fortalecimiento de la práctica institucional de apoyo y comunicación interdepartamental, la cual ha contribuido de manera importante a la mejora continua de los procesos de acompañamiento académico y de inclusión universitaria.

En términos de cifras, es posible dar cuenta de algunos indicadores, como los que se muestran a continuación en las tablas.

Tabla 1. N.º de estudiantes del Programa de Inclusión que inscriben Cursos de Formación General (CFG) y/o cursos de Diplomas de Honor (DHO)

Tipo curso	2023-2	2024-1	2024-2	2025-1	2025-2	Total	%
CFG	16	36	41	42	50	185	97,3
DHO	2	1	0	2	0	5	2,7
Total	18	37	41	44	50	190	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. N.º de cursos por modalidad de impartición

Tipo curso	Modalidad	2023-2	2024-1	2024-2	2025-1	2025-2	Total	%
CFG + DHO	Presencial	7	15	24	20	31	66	58,4
	B-Learning	10	12	7	13	12	42	37,2
	Capstone	0	2	2	1	0	5	4,4
Total		17	29	33	34	43	113	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. N° de cursos por área de conocimiento

Tipo curso	Áreas	2023-2	2024-1	2024-2	2025-1	2025-2	Total	%
CFG + DHO	SC	6	12	12	21	18	51	45,1
	EFE	6	9	14	7	16	36	31,9
	RCT	5	8	7	6	9	26	23
Total		17	29	33	34	43	113	100

SC= Sociedades y Ciudadanía; EFE= Ética, Indagación Filosófica y Estética; RCT= Razonamiento Científico y Tecnologías.

Fuente: elaboración propia.

3. Constataciones y Aprendizajes

3.1. Incremento de la Presencia de Estudiantes Neurodivergentes y con Discapacidad en las Universidades

Como se señaló al inicio de este capítulo, la incorporación de estudiantes neurodivergentes y con discapacidad a las universidades ha ido creciendo sostenidamente. A nivel micro, desde el Departamento de Estudios Generales de la UDP se puede observar que, en tan solo cinco semestres, la cifra de alumnos pertenecientes al Programa de Inclusión que cursan asignaturas transversales prácticamente se ha triplicado.

Tabla 4. N° de estudiantes del Programa de Inclusión que inscriben cursos de formación general

Años / Semestres	2023-2	2024-1	2024-2	2025-1	2025-2	Total
N°Estudiantes	18	37	41	44	50	190
%	9.5	19.5	21.6	23.1	26.3	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. N.º de estudiantes según tipo de discapacidad

Años / Semestres	2024-1		2024-2		2025-1		2025-2		Total	
Tipo de discapacidad	N° de estudiantes									
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Psíquica	23	62,2	22	53,7	27	61,4	39	78	111	64,5
Física	8	21,6	10	24,4	10	22,7	7	14	35	20,3
Sensorial	1	2,7	3	7,3	3	6,8	0	0	7	4,1
Cognitiva	1	2,7	2	4,9	1	2,3	2	4	6	3,5
Psíquica y Física	4	10,8	3	7,3	3	6,8	2	4	12	7
Psíquica y Sensorial	0	0	1	2,4	0	0	0	0	1	0,6
Total	37	100	41	100	44	100	50	100	172 ²⁴	100

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, pese a que puedan parecer cifras bajas, se debe tener en cuenta, primero, que el intervalo de tiempo respecto del cual se cuenta con datos es acotado (dos años y medio). Segundo, que la participación en el Programa de Inclusión es voluntaria, por lo que es posible suponer que el alumnado neurodivergente y en situación de discapacidad es mayor. Pero más allá de los números, el ingreso a la universidad para este

24. Como se observa, el total de estudiantes de esta tabla no coincide con el de la anterior. Esto se debe a que no tenemos registros de los tipos de discapacidad de 2023.

colectivo de estudiantes implica numerosos desafíos, entre ellos la necesidad de adaptarse a un sistema de enseñanza distinto, a menudo con menos apoyos que en etapas educativas anteriores.

Lo anterior se ve agravado cuando en ocasiones llegan al sistema universitario sin tener un diagnóstico clínico confirmado. Asimismo, puede ocurrir que sea el propio estudiante quien no revele su diagnóstico por temor al estigma y a los prejuicios asociados a la discapacidad. De esta forma, quienes no comunican su situación al acceder a la universidad tienen menos apoyos a lo largo de su proceso de formación, lo que conlleva una experiencia universitaria más compleja (Anderson, Carter y Stephenson, 2018).

Sumado a ello, la revisión bibliográfica sobre inclusión de las neurodivergencias y discapacidades en la educación superior aborda mayoritariamente experiencias de profesores y estudiantes en sus propias carreras, donde las vivencias son distintas, aunque no del todo, pues los espacios y las relaciones compartidos durante aproximadamente cinco años allanan el camino para la inclusión, en parte por la existencia de autoridades, profesorado y compañeros relativamente permanentes en el tiempo. Con respecto a los cursos de formación general o transversal, se cuenta con poco material investigativo y testimonial relativo a las vivencias del alumnado neurodivergente y en situación de discapacidad.

3.2. Presencia Mayoritaria de Estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA)

Como se ilustra en la tabla siguiente, el estudiantado perteneciente al espectro autista, ya se trate de su carácter exclusivo o sumado a otras condiciones y/o situaciones de salud, alcanza prácticamente dos tercios del total de alumnos pertenecientes al Programa de Inclusión Universitaria.

Tabla 6. N.º de estudiantes con diagnóstico perteneciente al campo de la discapacidad psíquica

Años / Semestres		2024-1	2024-2	2025-1	2025-2	Total	
Tipo de discapacidad	Diagnóstico específico	N° de Estudiantes					
		N°	N°	N°	N°	N°	%
Psíquica	CEA	14	17	21	30	82	65,6
	TAB	0	3	6	4	13	10,4
	TDA + TDAH	2	0	6	0	8	6,4
	No especificada	7	2	0	0	9	7,2
Psíquica y Física	CEA + Ehlers Danlos	1	0	0	0	1	0,8
	CEA + otros	2	0	0	0	2	1,6
	CEA + Fibromialgia	0	0	1	1	2	1,6
	CEA + Disautonomía	0	3	2	1	6	4,8
	No especificada	1	0	0	0	1	0,8
Psíquica y Sensorial	CEA + Visual	0	1	0	0	1	0,8
Total		27	26	36	36	125	100

Fuente: elaboración propia

Un desafío clave en relación con el ingreso a la universidad de estudiantes con CEA es el desconocimiento y la falta de comprensión del espectro autista por parte de otros estudiantes, del profesorado y del resto del personal de los servicios universitarios (Gillespie-Lynch et al., 2015). Al respecto, un estudio realizado en una universidad chilena (González, Aguirre y Ganga-Contreras, 2023) mostró, entre otros resultados, que solo alrededor de la mitad de los profesores y estudiantes encuestados declararon conocer el término neurodivergencia, y entre los más reconocidos se encontraron el autismo, el déficit atencional y el trastorno de ansiedad generalizado. En muchos casos, al desconocimiento conceptual y temático se suman otras dificultades, como la ausencia de apoyos especializados en el contexto universitario o las barreras para acceder a ellos.

De acuerdo con el estudio *La educación universitaria para estudiantes con trastorno del espectro del autismo* (Confederación Autismo de España, 2020), el estudiantado con CEA que accede a la educación superior presenta dificultades de distinto orden: académicas, sociales, de autodeterminación (habilidades para la vida independiente, etc.) y de autorregulación emocional. Todas estas repercutirán —de una u otra forma y con menor o mayor intensidad— en su éxito académico, en su participación social dentro de la universidad y, en definitiva, en su bienestar personal integral. Asimismo, este grupo de estudiantes debe hacer frente a demandas en diversas áreas y con distintas intensidades. La siguiente tabla ilustra lo señalado y establece una diferencia entre los requerimientos de los cursos de la carrera y los de formación general.

Tabla 7. Comparación entre cursos de carrera y cursos de formación general, y lo que demanda al estudiantado

Demandas por áreas	Cursos de carrera	Cursos de formación general
Comunicación e interacción social	Conocer y relacionarse con compañeros/as nuevos/as, especialmente al inicio de la carrera y, en algunos casos, a lo largo de los años de estudio. No obstante, pueden llegar a construir algunas rutinas, vínculos de confianza y estrategias compensatorias que les permiten autorregular mejor su desempeño social.	Los desafíos de interacción no están solo al inicio de sus carreras, sino cada vez que cursan un nuevo CFG, siendo mucho menor la temporalidad de los lazos (en caso de que lleguen a establecerse) y mayor la imprevisibilidad de los entornos y situaciones de relacionamiento social.
	Integrar cursos mucho más numerosos que en el colegio, lo que puede ser un disuasivo para socializar con personas con trayectorias vitales y de ideas diversas	La masividad puede ser derechamente una amenaza en términos de la excesiva heterogeneidad de las y los estudiantes, lo cual se verá exacerbado en cada nueva experiencia en formación general
	Trabajar en grupos diferentes a lo largo de sus carreras en virtud de las distintas asignaturas de sus planes de estudio. Con todo, esto se dará dentro de un rango más o menos familiar de personas	Trabajar en grupos diferentes que pueden durar a lo más un semestre, pues en el siguiente CFG deberán integrarse a nuevos grupos. Esto dentro de un universo de miles de estudiantes de las más de cuarenta carreras que imparte la UDP
Reglas	Adaptarse a las normativas propias de las carreras elegidas, y dentro de ellas a las dinámicas propias de las distintas asignaturas y actividades. Todo esto en dimensiones mucho mayores que en los años escolares	A todo ello deben sumar las reglamentaciones de los estudios transversales a nivel de la universidad, así como también respecto de cada CFG. Esto en cuanto a las modalidades (presenciales, semipresenciales o Capstone) como a las formas de trabajo de cada profesor/a.

Demandas por áreas	Cursos de carrera	Cursos de formación general
Evaluaciones	Demostrar los aprendizajes mediante evidencias e instrumentos de evaluación, ante docentes que tienden a conocer las trayectorias de sus estudiantes y a valorar sus progresos dentro de un marco de mayor continuidad.	Los aprendizajes son valorados por profesores, a menudo desconocidos, que no están familiarizados con las formas de aprender o de comunicarse de estos estudiantes. Asimismo, existen menos instancias de seguimiento personalizado y retroalimentación.

Fuente: elaboración propia.

Para los estudiantes neurodivergentes, en definitiva, las asignaturas de formación general representan momentos de transición interna altamente demandantes dentro de la experiencia universitaria, ya sea frente a nuevos espacios, personas, metodologías o criterios de evaluación —entre otros—, porque se trata de instancias que interrumpen la continuidad de la rutina académica. Cada cambio de entorno implicará reajustes en los modos de interacción, de comunicación y de organización del trabajo. Por el contrario, el correlato de estas transiciones en sus propias carreras suele adoptar formas más graduales y de menor intensidad que se despliegan en entornos más predecibles, conocidos y estructurados.

3.3. Fortalecimiento de la Interdisciplina y la Transdisciplina en la Formación General

En la Planificación Estratégica 2022-2026 de la UDP y, más específicamente, en el ámbito del pregrado, se apunta al diseño e implementación de cambios e innovaciones curriculares que respondan a una mayor interdisciplinariedad, flexibilidad y desarrollo de competencias profesionales acordes con los desafíos de las sociedades contemporáneas, junto con

articular y potenciar la formación incorporando los avances en investigación, innovación y creación, la vinculación con el medio y la internacionalización.

El diagnóstico apunta a promover y fortalecer, en el currículo de pregrado, la institucionalización de espacios y experiencias formativas interdisciplinarias y transdisciplinarias en conexión con el medio nacional y global. Para estos efectos, se entiende por interdisciplina las interacciones entre dos o más disciplinas distintas, cuyo intercambio enriquece mutuamente los procedimientos, marcos conceptuales, metodologías de investigación y de enseñanza-aprendizaje (Fragoso et al., 2017; UNESCO, 1985). La transdisciplina, en tanto, se comprende como un estadio superior de integración epistemológica, desde el cual se avanza en la construcción de sistemas teóricos totales (macrodisciplinas o transdisciplinas). Lo anterior atenúa las fronteras del conocimiento especializado para conseguir objetivos comunes y una mayor integración epistemológica y cultural (Posada, 2004; Stokols, 2006).

Tanto la interdisciplina como la transdisciplina incorporan métodos y estrategias bien documentadas en la literatura para relacionar el conocimiento científico, la experiencia extra científica y la práctica de la resolución de problemas, tales como la existencia de un núcleo de asignaturas comunes, instancias de aprendizaje sobre ética y responsabilidad social, semestres que se estructuran en torno a proyectos prácticos que abordan desafíos concretos, como plurinacionalidad, migración, cambio climático, convivencia escolar, entre otros, y experiencias de internacionalización que amplíen la formación mediante la interacción con otras culturas, sistemas o proyectos educativos.

Si bien es cierto que las iniciativas interdisciplinarias y transdisciplinarias no son algo nuevo en el ámbito de la formación general de los estudiantes de la UDP, el logro de los propósitos antes señalados adquiere especial relevancia cuando se analizan los desafíos que enfrentan los estudiantes en situación de discapacidad y neurodivergencia, dado que implican nuevas formas de concebir la producción y circulación del conocimiento,

así como de participar en procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos y horizontales.

Al respecto, se identificaron tres nudos críticos importantes en esta materia. En primer lugar, el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario requiere, por definición, una dinámica de colaboración permanente entre equipos diversos. Como señala Edgar Morin (1999), pensar de manera compleja exige integrar lo diverso sin reducirlo, lo que demanda una apertura a las diferencias y una disposición constante al diálogo. Esta forma de trabajo implica sostener procesos de comunicación fluida, distribuir responsabilidades de manera equitativa y reconocer los aportes de cada integrante del grupo. Para algunos estudiantes neurodivergentes, estas dinámicas pueden representar un desafío particular, especialmente cuando los equipos se componen de personas que no se conocen previamente o provienen de disciplinas con lenguajes y marcos conceptuales distintos. En tales casos, la adaptación a los ritmos grupales, la interpretación de señales comunicativas o la gestión de tiempos compartidos requieren apoyos pedagógicos y sensibilidad docente para asegurar una participación inclusiva.

En segundo lugar, la interdisciplina y la transdisciplina demandan un tránsito hacia formas de racionalidad dialógica orientadas a la integralidad de los saberes y a la articulación de diversas perspectivas disciplinares. En este sentido, Nicolescu (2008) entiende la transdisciplina como un espacio de encuentro entre los saberes científicos, humanísticos y experienciales, donde se reconocen los diferentes niveles de realidad y las múltiples lógicas del conocimiento. Este tipo de racionalidad promueve el intercambio argumentativo y la apertura a distintas formas de comprender los fenómenos estudiados, lo que, a su vez, implica asumir la diversidad cognitiva y experiencial como una riqueza epistemológica. Sin embargo, también puede presentar dificultades para quienes necesitan estructuras comunicativas más claras, mediaciones explícitas o mayor previsibilidad en las interacciones académicas, lo que subraya la importancia de construir entornos de aprendizaje accesibles y flexibles.

En tercer lugar, la transdisciplina incorpora la participación de distintos tipos de saberes —académicos y no académicos— y de

actores diversos, provenientes no solo del mundo universitario, sino también de otros sectores sociales, profesionales y comunitarios. Este carácter intersectorial amplía los espacios de aprendizaje, pero también complejiza las interacciones y los códigos comunicativos. Boaventura de Sousa Santos (2018) ha subrayado la necesidad de una “ecología de saberes” en la que el conocimiento científico dialogue con los saberes locales y experienciales, evitando jerarquías y exclusiones epistemológicas. En este sentido, para los estudiantes en situación de discapacidad y neurodivergencia, este escenario puede requerir apoyos específicos que faciliten su participación efectiva, tales como la adecuación de entornos comunicativos, la explicitación de roles o la creación de espacios de mediación entre actores con diferentes niveles de experticia o lenguaje técnico.

En síntesis, fortalecer la interdisciplina y la transdisciplina en el ámbito universitario supone no solo una oportunidad para enriquecer la formación de pregrado, sino también un desafío en materia de inclusión y equidad. Esto implica repensar los dispositivos pedagógicos y las condiciones institucionales que permitan que todos los estudiantes —independientemente de sus modos de aprendizaje o de comunicación— participen en igualdad de condiciones en la construcción colectiva del conocimiento. Como sostiene Morin (2000), la educación del futuro debe orientarse hacia la comprensión y la integración de la diversidad humana, tarea que hoy implica reconocer la neurodiversidad y la discapacidad no como límites, sino como campos desafiantes y fuentes de transformación y de enriquecimiento epistemológico y pedagógico.

Así, la inclusión en la educación superior puede comprenderse también desde la perspectiva de la justicia relacional, entendida como una perspectiva que pone el foco en las relaciones como espacio de reconocimiento, de distribución del poder y de construcción de comunidad (Sánchez-Padilla y García, 2025). Desde esta mirada, no basta con garantizar apoyos institucionales o ajustes académicos, sino que resulta fundamental promover prácticas pedagógicas y organizacionales que validen la voz, la presencia y la experiencia de cada estudiante como miembro de la comunidad universitaria.

3.4. La Voz de los Profesores

En atención, principalmente, a las reflexiones del apartado anterior, las líneas que siguen buscan nutrir lo planteado desde la mirada cotidiana del profesorado de formación general, cuya labor es clave para facilitar procesos de integración por parte del estudiantado neurodivergente y con discapacidad.

En el caso de los CFG semipresenciales la situación encierra menores exigencias en términos de interacción entre estudiantes, que en el caso de aquellos pertenecientes al espectro autista prefieren el trabajo individual. Así lo refleja el testimonio de uno de los profesores:

“mi curso es semi presencial (solo 4 clases presenciales en todo el semestre), entonces fue menos complejo que otros cursos porque la mayoría del contenido es asincrónico, y los estudiantes pueden ir a su propio ritmo y realizar adaptaciones que ellos mismos consideren necesarias, por lo que no tuve mayores dificultades”.

(CFG 2295 Relaciones de poder y género, semipresencial)

Esta tendencia a preferir cursos semipresenciales coincide con lo que reportan estudios de otros países, como, por ejemplo, España, en donde se suma también la alternativa de cursos completamente a distancia (Fundación Universia, 2021). Como han podido constatar, se han producido alzas significativas en el tiempo, particularmente entre 2019 y 2020, lo cual coincide con la pandemia.

El trabajo coordinado entre el Departamento de Estudios Generales y el Programa de Inclusión Universitaria (PIU) ha sido valorado de manera altamente positiva por los distintos actores involucrados. Esta colaboración ha beneficiado tanto al estudiantado —que ha contado con un acompañamiento más personalizado— como al profesorado, que ha podido ofrecer apoyos específicos según las necesidades de cada estudiante en situación de discapacidad y neurodivergencia.

A lo largo de los años 2023, 2024 y 2025, se ha mantenido una constante: la buena disposición y la colaboración de la gran mayoría de los docentes involucrados. Su participación activa en las evaluaciones de los procesos ha permitido obtener una retroalimentación directa, identificar áreas de mejora y valorar el impacto real de las acciones implementadas. Los resultados de estas evaluaciones permiten agrupar las percepciones del profesorado en tres ámbitos: fortalezas, aspectos críticos y sugerencias de mejora.

Fortalezas

La mayoría de los docentes valoró especialmente contar con información oportuna sobre los estudiantes en situación de discapacidad y neurodivergencia, pues les permitió adaptar las metodologías y las evaluaciones a sus necesidades individuales. El conocimiento anticipado de las condiciones específicas permitió ajustar plazos, modalidades de evaluación y métodos de enseñanza, lo que generó experiencias más inclusivas y satisfactorias tanto para estudiantes como para profesores:

“Sin duda que recibir previamente la información necesaria para este tipo de casos es de mucha utilidad, ya que desde el primer día se puede estar más atento a alguna situación que pueda originarse en el desarrollo de la clase.”

(CFG 2208 El documental en América Latina: un relato social, semipresencial)

“Fue extremadamente útil saber de antemano quiénes eran parte de los programas de la unidad de inclusión y discapacidad porque me ayudó a pensar mejor la metodología de trabajo, a ser más claro y explícito en las ideas y contenidos enseñados, a poner signos de alertas y de atención en los contenidos proyectados en el ppt, para que no se les pasaran desapercibidos a los y las estudiantes con TEA o TDA. Muchas de las sugerencias que leí en los expedientes

que recibí de la unidad de inclusión me permitieron ser más sensible, atento y alertado frente a las reacciones de mis estudiantes en el aula, así como en los plazos de las evaluaciones.”

(CFG 2380 Historia LGBTI de Chile: disidencias y políticas, presencial)

Unido a ello, el profesorado ha reconocido y apreciado el acompañamiento que se les ha brindado desde el Departamento de Estudios Generales, el cual les ha permitido sentirse apoyados y respaldados en las acciones y decisiones que han tomado en relación con los estudiantes del Programa de Inclusión que cursan sus asignaturas:

“agradezco la comunicación establecida por ti, la instancia de informar y asesorar hace que uno como docente se sienta apoyado. En el caso particular de la condición de (...) y lo mencionado anteriormente, no fue necesaria una orientación o acompañamiento, pero ya sé que existe una canal que puede apoyar en estos casos.”

(CFG 2208 El documental en América Latina: un relato social, semipresencial)

“Quisiera agradecer la preocupación por este tema y por comentarnos, es sin duda un desafío y es importante contar con apoyo para poder saber esta situación. Por mi parte, todo fluyó sin inconvenientes. Fue útil tener la info, gracias”

(CFG 2014 Problemáticas contemporáneas de la sexualidad y CFG 2335 Arte y memoria en América Latina)

“agradezco el Plan de Apoyos suministrado por el Programa de Inclusión de la UDP, ya que me permitió un conocimiento más acabado de la situación de [REDACTED] y así tomar las medidas pertinentes. Sólo espero que se mantenga en el

tiempo para beneficio de nuestros estudiantes y el logro de prácticas pedagógicas más inclusivas”.

(CFG 2323 Bioética y sociedad actual, semipresencial)

Asimismo, han destacado la autonomía y el compromiso mostrados por la mayoría de los estudiantes del PIU en los distintos cursos, con énfasis en la disposición y la buena comunicación para resolver dudas y asegurar el cumplimiento de las actividades planificadas:

“Desde que me informaron del programa de apoyo y requerimientos que se necesitaban de (...), no tuve problemas. Me contacté con la estudiante y llegamos a un consenso sobre lo que necesitaba y lo que debía cumplir en el curso. Los puntos acordados fueron...”

(CFG 2135 Estados Unidos: su visión de la libertad a través de la historia, semipresencial)

“En mi curso del semestre pasado tuve dos alumnas que formaban parte del Programa de Inclusión Universitaria: una de ellas, incluso antes de que se me enviara la información, se acercó a señalarme su caso.

No tuve ningún problema con ninguna de ellas: participaron de las clases sin dificultades, así como de las calificaciones; una de ellas dejó de asistir y de entregar calificaciones, y al preguntarle, me dijo que por problemas personales había congelado el semestre. La otra alumna tuvo muy buenas calificaciones. Es decir, estas alumnas no significaron ninguna complejidad y en sus casos particulares aportaron con sus comentarios y observaciones”.

(CFG 2365 Problemas ético-jurídicos en la literatura y el cine, presencial)

También se valoró positivamente la posibilidad de flexibilizar las evaluaciones y utilizar materiales diversos, incluidos recursos audiovisuales o modificaciones de calendario. Tales adaptaciones demostraron ser efectivas y contribuyeron a una comprensión más profunda de los contenidos por parte de los estudiantes:

“En mi caso tuve una alumna que presentaba condición del espectro autista; su presencia en el curso no representó ninguna complejidad y en ello tuvo parte importante la aplicación de las recomendaciones contempladas en el informe que daba cuenta de su condición. Por ejemplo, en trabajo grupal en clases, de ahí en adelante se contempló la posibilidad de trabajar en parejas o en forma individual, de salir de la sala durante la discusión de algún tema; con la alumna conversamos acerca del tipo de evaluaciones a objeto de determinar la posibilidad de hacer cambios, pero ella no lo consideró necesario [...] Siempre tuve cuidado de que las adaptaciones introducidas fueran aplicables a todo el curso, En síntesis, desde mi perspectiva fue una buena experiencia”.

(CFG 2318 Relaciones de género y violencia conyugal, presencial)

Aspectos críticos

Entre los elementos críticos visualizados por los docentes, estos han ido cambiando con el paso de los semestres. Inicialmente, el más reiterado apuntaba a la demora en la entrega de la información sobre los estudiantes del PIU que tenían en sus cursos. En algunos casos, esta se proporcionó varias semanas después del inicio del semestre, lo que dificultó la implementación temprana de las adaptaciones necesarias. Este retraso afectó especialmente a los cursos en los que los requerimientos específicos implicaban ajustes metodológicos significativos o tiempos de evaluación prolongados:

“La única sugerencia que manifiesto es que la información sobre estudiantes como (...), debe ser socializada/ entregada a principios de semestre. Afirmo lo anterior, ya que me enteré de este caso, ya terminando la Unidad 1 de mi curso. Es decir, la estudiante no tuvo apoyo en un tercio del curso.”

(CFG 2135 Estados Unidos: su visión de la libertad a través de la historia, semipresencial)

Asimismo, algunos docentes también identificaron dificultades en la participación o compromiso de ciertos estudiantes en situación de discapacidad, lo que evidenció una heterogeneidad en el grado de involucramiento académico de estos. En algunos casos, pese a las facilidades otorgadas, la participación fue irregular o limitada, lo que afectó la dinámica grupal:

“Mi sensación personal es que hubo una distancia entre quienes se declararon parte de esta discapacidad y el resto del curso que se esforzó y en gran parte rindió bien. El empeño, sobre todo, fue parte de este resto del curso. Mi sugerencia es que a estos estudiantes con atención especial debiera también pedírseles un compromiso de rendir lo más posible que puedan en cada caso siendo que están estudiando una carrera profesional en la universidad. De todos modos, siempre uno tendrá una atención preferencial en los casos identificados”.

(CFG 2239 Poesía latinoamericana contemporánea, presencial)

Con el paso del tiempo, la experiencia acumulada y el involucramiento creciente de los profesores, estos identificaron deficiencias de precisión en los planes de apoyo individual, particularmente en aspectos vinculados a los diagnósticos y a la interacción en el aula. Por ejemplo, la ausencia de indicaciones sobre cómo abordar a estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) ocasionó episodios de estrés o incomodidad, lo que

resaltó la necesidad de una comunicación más detallada entre el PIU, Estudios Generales y el cuerpo docente:

“Sería adecuado incorporar la última especificidad a su Plan de Integración [remite a un elemento en particular], de tal manera de evitar situaciones de estrés para la estudiante, así como también para el o la docente. Pienso que sería adecuado tener una reunión con los docentes y con estudiantes con el Plan de Apoyo, para ver cuestiones específicas, porque entiendo que no es posible incorporar todo en el Plan”.

(DAM 0003 Conflictividad socioambiental, DHO en Medio Ambiente, presencial)

Cabe precisar que hasta 2024 dichos planes eran un tanto extensos (6 a 8 páginas en promedio), pues se detenían detalladamente en factores relevantes para el desempeño del estudiantado en sus cursos de carrera. Dado que para los profesores de Estudios Generales lo central eran las indicaciones relativas a sus cursos, sumado a la demanda por optimizar el uso del tiempo, se tomó la decisión de generar una versión abreviada, a la vez que concentrada, en la formación transversal de los Planes de Apoyo y Ajustes Académicos (1 a 2 páginas en promedio). Este cambio fue valorado positivamente por el cuerpo docente, pues la reducción del contenido no afectó la calidad de las orientaciones, sino que, por el contrario, la mejoró.

Sugerencias de mejora

De las evaluaciones realizadas al término de cada semestre hay consenso entre los docentes en cuanto a la necesidad de recibir oportunamente la información sobre los estudiantes del PIU en sus cursos, de preferencia antes del inicio del semestre o, al menos, en sus primeras semanas. Esto a fin de planificar con anticipación los ajustes pedagógicos y establecer estrategias adecuadas de acompañamiento.

Asimismo, el profesorado ha manifestado un interés sostenido en acceder a más recursos y a capacitación en estrategias de enseñanza inclusiva. Entre las propuestas surgidas se menciona la realización de talleres y la distribución de material didáctico que aborde específicamente la atención a las discapacidades y neurodivergencias, tanto para quienes, en determinados semestres, tienen estudiantes del PIU en sus asignaturas transversales, como para el conjunto del profesorado de Estudios Generales.

“Creo que es muy importante que los profesores nos capacitemos para poder enfrentarnos a esta realidad. Esa sería mi sugerencia, mayor capacitación. Quedo atenta a cualquier tipo de taller o charla que realicen como unidad.”

(CFG 2098 Revoluciones de la historia contemporánea, presencial)

Finalmente, se subraya reiteradamente la importancia de reforzar el compromiso activo del estudiantado con sus cursos, promoviendo la responsabilidad y la autonomía como principios fundamentales de una educación inclusiva. Del mismo modo, se recomienda que los planes de apoyo incluyan especificaciones más detalladas que permitan prever situaciones de estrés o incomodidad, fortaleciendo así el bienestar y la equidad en el aula universitaria.

4. Conclusiones

La experiencia desarrollada entre el Departamento de Estudios Generales (DEG) y el Programa de Inclusión Universitaria (PIU) de la Universidad Diego Portales evidencia que la inclusión de estudiantes neurodivergentes y en situación de discapacidad en la educación superior no solo constituye un compromiso institucional, sino también un proceso de aprendizaje colectivo que reconfigura las prácticas docentes y los modos de comprender la formación universitaria.

Sin embargo, los avances alcanzados no deben entenderse solo como el cumplimiento de una obligación legal o institucional. La inclusión universitaria requiere, ante todo, una transformación cultural que exige pasar de una lógica del “ajuste” o la “excepción” a una comprensión más amplia de la diversidad como principio pedagógico y epistémico. En esta tarea, el rol del profesorado ha sido fundamental, no solo por su disposición a implementar medidas de apoyo, sino también por su apertura a repensar las formas de enseñanza, evaluación y acompañamiento que despliegan.

En efecto, el incremento sostenido de este grupo de estudiantes en los cursos de formación general ha relevado nuevas necesidades pedagógicas y comunicativas, así como la urgencia de diseñar entornos educativos más accesibles, flexibles y sensibles a las neurodivergencias y las discapacidades. Las asignaturas transversales —por su carácter interdisciplinario y su función integradora en la formación de pregrado— se revelan como espacios especialmente significativos para avanzar hacia una educación inclusiva, aunque también más complejas debido a la variabilidad de los grupos, las metodologías y las formas de interacción que implican.

En este escenario, la articulación entre el PIU y el DEG ha permitido generar mecanismos de apoyo docente más claros, oportunos y eficientes, fortaleciendo la comunicación entre unidades académicas y contribuyendo a una cultura universitaria más colaborativa. La elaboración de planes de apoyo simplificados, la socialización temprana de la información sobre los estudiantes y la disposición constante del profesorado para ajustar metodologías y evaluaciones son logros que reflejan una institucionalidad inclusiva en proceso de consolidación.

Los testimonios de los docentes muestran un alto nivel de compromiso, sensibilidad y apertura frente a la diversidad, pero también evidencian la necesidad de continuar avanzando, al menos, en torno a dos dimensiones fundamentales. En primer lugar, una formación y capacitación docente permanente, orientadas a la adquisición de herramientas pedagógicas inclusivas y a la comprensión de las particularidades de la neurodiversidad. En segundo lugar, el fortalecimiento de una ética de la corresponsabilidad, que convoque tanto a profesores como a estudiantes y a las autoridades universitarias a participar activamente en la construcción de espacios de aprendizaje equitativos, respetuosos y colaborativos.

Desde la interdisciplina y la transdisciplina, la inclusión en la educación superior exige una transformación epistemológica y cultural. Esto implica reconocer la pluralidad de modos de conocer, comunicar y aprender como una riqueza para el pensamiento y no como una excepción que debe corregirse. En este sentido, la experiencia de los Estudios Generales en la UDP ofrece una oportunidad privilegiada para resignificar la diversidad como fuente de innovación pedagógica, de diálogo de saberes y de fortalecimiento de la comunidad universitaria.

Finalmente, los aprendizajes obtenidos a lo largo de estos años muestran que la inclusión no se limita a la implementación de apoyos específicos, sino que demanda una revisión permanente de las condiciones institucionales, los currículos y las prácticas de enseñanza. Solo así es posible construir una educación superior verdaderamente democrática, capaz de acoger las múltiples formas de la inteligencia humana y de formar profesionales y ciudadanos comprometidos con la dignidad, la equidad y la justicia social.

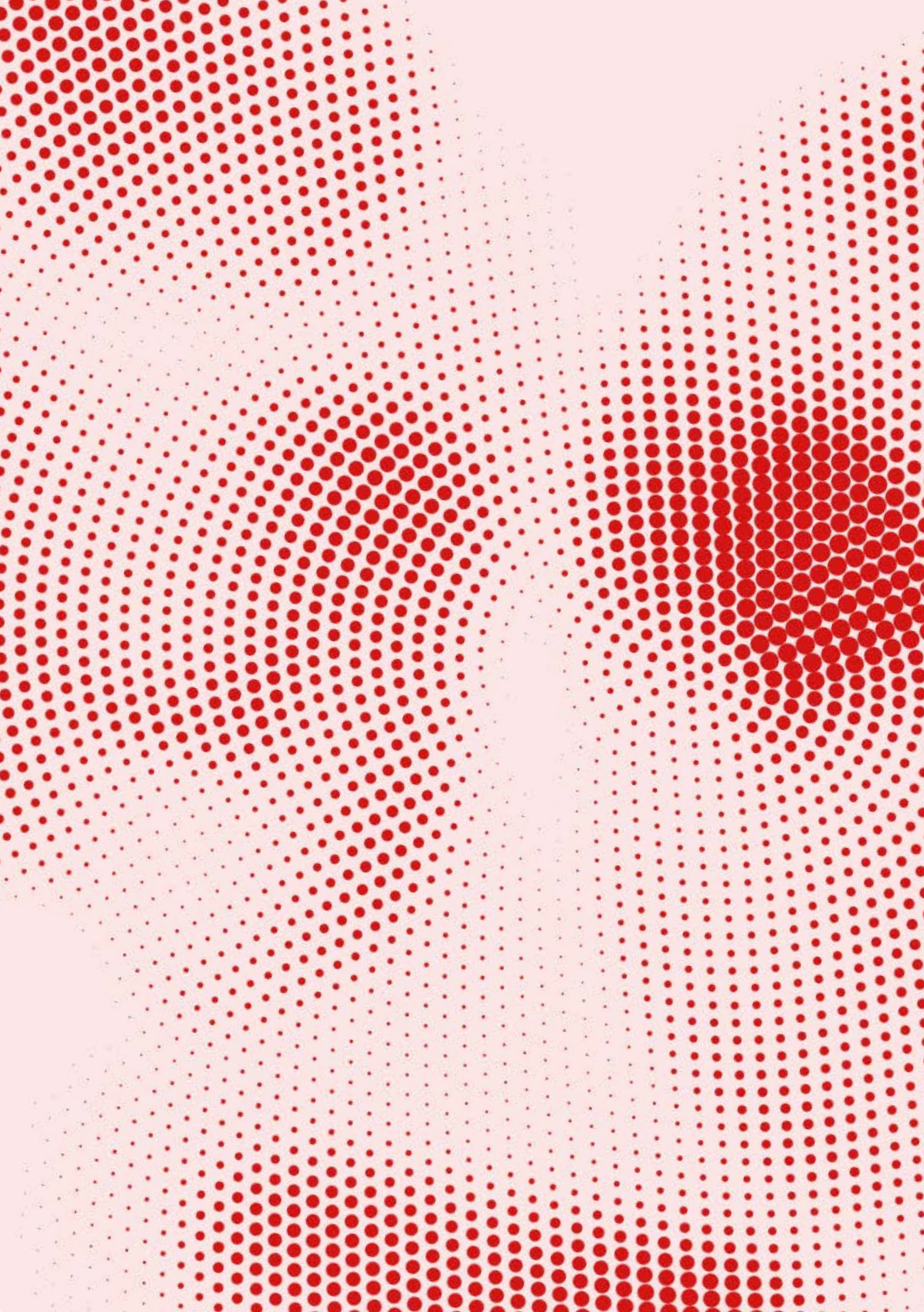
Declaración de conflictos de interés

La autora del presente trabajo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses.

5. Referencias

- Anderson, A. H., Carter, M., y Stephenson, J. (2018). Perspectives of university students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 651-665.
- Confederación Autismo de España. (2020). La educación universitaria para estudiantes con trastorno del espectro del autismo. Autor.
- Departamento de Estudios Generales UDP (2023). Departamento de Estudios Generales y Programa de Apoyo a la Discapacidad UDP. Informe de Trabajo 2023. Universidad Diego Portales (documento interno).
- Departamento de Estudios Generales UDP (2024). Departamento de Estudios Generales y Programa de Apoyo a la Discapacidad UDP. Informe de Trabajo 2024. Universidad Diego Portales (documento interno).
- Fundación Universia. (2021). Universidad y discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad. España.
- González, L, Aguirre, E., y Ganga-Contreras, F. (2023). Apreciaciones sobre la neurodivergencia de docentes y estudiantes de una entidad educativa pública chilena. *Journal of the Academy*, (8), 5-26.
- Ley N.º 21.545. (2023). Establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Mineduc (2025). Orientaciones para la implementación de la Ley N.º 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 la educación superior. Subsecretaría de Educación Superior.
- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Nueva Visión.

- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Naciones Unidas.
- Nicolescu, B. (2008). Transdisciplinarity: Theory and practice. Cresskill, Hampton Press.
- Sánchez- Padilla, R. y García, I. (2025). Esto va de respeto: Guía de lenguaje anticapacitista para contextos educativos. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV).
- SENADIS. (2023). III Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile. Departamento de Evaluación y Estudios, Servicio Nacional de la Discapacidad, Ministerio de Desarrollo Social y Familia.
- Sousa Santos, B. de. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce.
- Sousa Santos, B. (2018). Construyendo las Epistemologías del Sur. Volumen I. Para un pensamiento alternativo de alternativas. CLACSO.
- Universidad Diego Portales. (2022). Programa de Estudios Generales UDP. Vicerrectoría Académica (documento interno).
- Universidad Diego Portales (2022). Planificación Estratégica 2022-2026 (documento interno).
- Universidad San Sebastián. (s.f.). Compendio para la enseñanza de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en contexto de educación superior. Dirección de Bienestar Estudiantil e Inclusión.
- VV.AA (2024). Guía de ingreso y apoyos de instituciones de educación superior para estudiantes con discapacidad. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Subsecretaría de Educación Superior, Universidad de Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Servicio Nacional de la Discapacidad.



Capítulo 9.

Representaciones Sociales y Narrativas Discapacitantes en la Universidad: una Aproximación en Materia de Equidad y Justicia Social

María Pilar Calderón Albornoz
mpcalderon@fen.uchile.cl
Facultad de Economía y Negocios,
Universidad de Chile

Horacio de Torres Bustos
hdetorres@outlook.com
Universidad de Chile

Carlos Andrade Guzmán
carlos.andrade@uchile.cl
Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Chile

Resumen

El capítulo analiza las representaciones sociales de la discapacidad en el espacio universitario para comprender cómo los imaginarios culturales y las narrativas institucionales reproducen prácticas de exclusión. Desde un enfoque crítico se examina la construcción histórica de la discapacidad como categoría social vinculada a relaciones de poder y modelos hegemónicos de normalidad. A partir del marco de las representaciones sociales y del concepto de habitus se argumenta que las narrativas discapacitantes operan naturalizando desigualdades y restringiendo la participación y agencia de las personas en situación de discapacidad. Finalmente, se plantea la necesidad de transitar hacia prácticas de convivencia cotidiana ancladas en la perspectiva de derechos, que promuevan la cultura colaborativa, la inclusión y la transformación institucional en el contexto universitario, como ejes conductores de un espacio respetuoso de las diferencias.

Palabras clave: discapacidad, representaciones sociales, habitus, educación, inclusión universitaria.

1. Introducción

Este capítulo ofrece una reflexión teórico-crítica de los modelos de representación social asociados a la discapacidad y su impacto en la construcción de narrativas discapacitantes en la educación superior, en el entendido de que dichas representaciones constituyen configuraciones clave a considerar en el desarrollo de una educación inclusiva basada en principios de equidad y justicia social. Desde una perspectiva crítica se reconoce que las políticas e iniciativas orientadas a acompañar trayectorias educativas están inevitablemente permeadas por imaginarios sociales respecto de lo que se considera “adecuado” o “funcional”, así como por los mecanismos de distribución de poder que los sustentan (Cleaver & Whaley, 2018). En este marco, el concepto de *habitus* resulta central para comprender cómo estas disposiciones se internalizan y reproducen en prácticas, percepciones y expectativas que inciden en la experiencia educativa.

En el primer apartado exponemos el posicionamiento teórico-epistemológico desde el cual abordamos este trabajo. En el segundo, desarrollamos un análisis de la discapacidad a partir del modelo de representación social en diálogo con el concepto de *habitus*, considerando los aportes de Moscovici y Bourdieu, entre otros. Esta articulación conceptual permite problematizar el origen de los condicionamientos, disposiciones y saberes asociados a la discapacidad como formas históricamente configuradas de organización social que estructuran percepciones, prácticas y relaciones, todo lo cual contribuye a la reproducción de dinámicas de dominación y obediencia.

En el tercer apartado nos aproximamos en términos generales a la manera en que se ha abordado la inclusión en la educación universitaria. Para ello, revisamos tanto los desarrollos conceptuales como las normativas vigentes, junto con evidencia empírica relativa al impacto de estas iniciativas en la educación superior. Este análisis permite demostrar cómo el *habitus* institucional y disciplinar incide en la implementación de políticas inclusivas, delimitando —de forma explícita o implícita— las posibilidades de participación y reconocimiento de la diversidad estudiantil.

El cuarto apartado y final se orienta hacia la comprensión de las narrativas discapacitantes como parte del imaginario social, en estrecha relación con las representaciones sociales y el *habitus*. Estas narrativas se entienden como construcciones sociales sobre la experiencia de la discapacidad que se configuran, entre otras fuentes, a partir de los vínculos y relatos producidos a lo largo de las trayectorias educativas. Dichas trayectorias son concebidas como procesos relacionales, situados en un contexto histórico, sociocultural y político determinados, que en el caso de estudiantes con diagnóstico de discapacidad suele tensionar su experiencia en el espacio universitario.

El capítulo concluye a modo de propuesta con la mención de un conjunto de claves analíticas y orientaciones que, a juicio de quienes suscribimos el presente texto, debiesen ser consideradas en el diseño e implementación de políticas de educación superior. Estas claves buscan contribuir al desarrollo de trayectorias educativas más equitativas y justas, en un marco que reconozca la diversidad del estudiantado y que, al mismo tiempo, cuestione críticamente los *habitus* y las estructuras que sostienen prácticas excluyentes.

2. Posicionamiento

La posición paradigmática que asumimos como autores de este capítulo es crítica y desde ella situamos la reflexión en una ontología de realismo histórico. Desde esta perspectiva, la realidad se entiende como una co-construcción históricamente situada, configurada por valores sociales, políticos y económicos que la atraviesan y le otorgan sentido. En este marco, los fenómenos sociales no se conciben como entidades fijas u objetivas, sino como producciones históricas susceptibles de ser problematizadas. En coherencia con ello, esta reflexión busca deconstruir —o al menos poner en disputa— dichas configuraciones, reconociendo su carácter contingente y situado (Guba & Lincoln, 2005; Pérez, 1994).

En este marco, si bien ninguno/a de los/as autores se posiciona desde la existencia de un diagnóstico vinculado a una situación de discapacidad —lo que es relevante, pues la experiencia de vivir con una discapacidad no es transferible—, la elaboración del capítulo se funda en la reflexión respecto de las propias experiencias profesionales y académicas en materia de políticas, intervenciones socioeducativas y acompañamiento a la trayectoria de estudiantes en torno a inclusión, discapacidad y dependencia. De este modo, entendemos la discapacidad como el resultado de la interacción entre un diagnóstico específico y las condiciones del entorno (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006). En otras palabras, abordamos la discapacidad desde una perspectiva social (Andrade-Guzmán et al., 2014; Martínez, 2011; Palacios, 2008).

Desde una perspectiva de derechos humanos se reconoce que el principal garante de los derechos fundamentales es el Estado, en tanto sujeto obligado a respetar, proteger y asegurar su cumplimiento (Rossi & Moro, 2014). En consecuencia, la materialización efectiva de estos derechos no depende únicamente de su reconocimiento formal en el plano normativo, sino que también de la capacidad estatal para desplegar políticas públicas, marcos regulatorios y dispositivos institucionales coherentes con un enfoque de derechos humanos. Esto implica no solo el diseño de normativas inclusivas, sino también la asignación de recursos suficientes, la eliminación de barreras estructurales y la instalación de mecanismos de monitoreo que

permitan asegurar su implementación real en los distintos niveles del sistema social y educativo.

En este sentido, la existencia de una arquitectura institucional consistente con el enfoque de derechos supone reconocer la diversidad como un principio estructurante de la vida social y no como una excepción a ser atendida de manera compensatoria. Ello exige, además, transitar desde modelos asistencialistas hacia enfoques basados en la igualdad sustantiva, en los cuales el acceso efectivo a derechos esté garantizado mediante ajustes razonables, apoyos específicos y transformaciones estructurales en los entornos de participación. Como señalan Andrade-Guzmán et al. (2021), la consolidación de sociedades inclusivas requiere no solo declaraciones de principios, sino también condiciones materiales, simbólicas y culturales que reconozcan la diversidad humana como un valor constitutivo.

Lo anterior no implica desconocer la relevancia de actores no estatales —como organizaciones de la sociedad civil, fundaciones o colectivos de base—, pues ellos cumplen un rol clave en la promoción, defensa y vigilancia de derechos, especialmente en contextos donde existen brechas de implementación. Sin embargo, para efectos de este análisis, se considera al Estado como el actor principal y estructurante, en tanto posee la responsabilidad indelegable de garantizar condiciones de igualdad y no discriminación, así como de orientar la acción pública hacia la inclusión efectiva y el reconocimiento pleno de las singularidades humanas.

3. Discapacidad desde el Modelo de Representación Social

Las formas en que construimos el entorno dependen de concepciones de normalidad históricamente cambiantes (Romañach & Lobato, 2005; Jodolet, 1984) que conforman imágenes y significados compartidos como representaciones sociales —en adelante mencionadas indistintamente RS— (Moscovici, 1984), socialmente elaboradas y compartidas en distintos grupos (Jodolet, 1991; Araya, 2002). Según Moscovici, las RS son un “saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados” (1979, p.474). Estas representaciones impactarían en la lectura de la realidad mediante la observación de y con otros, en sinergia con la comunicación social. Estar junto a otros y participar del espacio social es parte fundamental de la humanización. Como plantea Freire (2004) la integración implica estar en y con el mundo, lo que evita el desarraigo.

Las RS pueden entenderse como construcciones socioculturales consensuadas en la interacción social que constituyen estructuras cognitivas que configuran prácticas sociales desde lo cotidiano, vinculadas con el conocimiento ordinario o sentido común (Ibáñez, 2002; Sartori, 2010; Damm, 2008). Berger y Luckman (1989) sostienen que la realidad se construye en la vida cotidiana como mundo intersubjetivo compartido, por lo tanto, las políticas e intervenciones orientadas a la vida universitaria también estarían cargadas de sentidos en sintonía con diversas RS. Este modelo ha sido ampliamente aplicado en dominios que observan la complejidad social y cultural, como salud y educación (Jodolet, 2011).

Araya (2002) explica que lenguajes, instituciones y tradiciones forman el panorama simbólico en que viven las personas y que constituye su realidad ontológica. Así, nuestra relación con la discapacidad adquiere un fuerte componente histórico, ligado a experiencias y definiciones previas. Para Sartori (2010), el vínculo entre sujeto historizado y RS es clave en los cambios sociales. En la misma línea, Freire (2004) recuerda que la historia permite comprender los avances y retrocesos del cambio social.

Así pues, las personas con discapacidad han sido históricamente percibidas como sujetos fuera del sistema, parias que amenazan la

imagen del “buen ciudadano productivo” (Stiker, 1999). Esta exclusión se consolidó con la configuración de los Estados modernos que articularon la noción de ciudadanía en torno a ideales de autonomía, racionalidad y productividad económica, con lo que se marginó a quienes no se ajustan a dichos parámetros.

Durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, especialmente en las sociedades occidentales, estas lógicas se profundizaron mediante el auge de los saberes médico-científicos y las políticas de normalización que promovieron la clasificación, institucionalización y segregación de las personas con discapacidad en espacios especializados. En este contexto, corrientes como la eugenesia — particularmente influyentes en Estados Unidos y Europa— reforzaron la idea de “mejorar” la población, con lo que se legitimaron prácticas como la esterilización forzada y otras formas de control sobre cuerpos considerados “no aptos”.

A lo largo del siglo XX, aunque emergieron enfoques rehabilitadores y asistenciales —especialmente tras las guerras mundiales—, estos continuaron posicionando a las personas con discapacidad como sujetos pasivos de intervención, más que como titulares de derechos. No será sino hasta finales del siglo XX y comienzos del XXI que gracias al impulso de los movimientos sociales y al desarrollo del modelo social de la discapacidad se comienza a cuestionar de manera más sistemática esta exclusión estructural. Este cambio de enfoque desplaza la atención desde las limitaciones individuales hacia las barreras sociales, culturales y políticas que producen la discapacidad.

En las sociedades occidentales contemporáneas, si bien se han registrado avances significativos en materia de reconocimiento de derechos, inclusión y no discriminación, persisten lógicas capacitistas que continúan obstaculizando la plena participación de las personas con discapacidad en la vida social, económica y política. Ello fija una identidad de minusvalía y un lugar definido en la estructura social. “Hablar de discapacidad implica (...) aludir a una construcción social que ubica a unas personas en condiciones de superioridad sobre otras” (Gómez, 2014, p.405). La discapacidad, como fenómeno social, resulta de la relación entre diagnóstico de salud y condiciones ambientales, lo que permite visibilizar de qué manera políticas e intervenciones condicionan experiencias vitales (Gómez, 2014; Torres Dávila, 2004).

Sociológicamente, las personas con discapacidad comparten condiciones de participación limitada por contextos y modelos hegemónicos, principalmente el médico-rehabilitador que tiende a normalizar la exclusión (Rodríguez & Ferreira, 2010). Bourdieu (1999) la concibe como un microespacio de existencia cotidiana que define posiciones y relaciones. Desde una perspectiva crítica, ello exige generar condiciones para acceso y participación en concordancia con necesidades. Como sostienen Rojas y Fuguet (2015), la sociedad asigna atributos negativos que invisibilizan y restringen participación. Para Freire, en tanto, limitar la participación genera deshumanización y alienación, lo que obstaculiza el desarrollo de una conciencia crítica y posibilita el establecimiento de instituciones asistenciales para mantener privilegios (2004).

Ferreira (2008) plantea que se atribuye a estas personas una incapacidad de cumplir requisitos de convivencia social. Aquí resulta útil la noción de *habitus* de Bourdieu (1980) que explica cómo condicionamientos y saberes producen disposiciones que organizan prácticas sociales de dominio y obediencia. El *habitus* asegura la presencia activa de experiencias pasadas y, en este caso, configura espacios de dominación que definen prácticas y trayectorias de vida (Ferreira, 2008; Bourdieu & Wacquant, 2008). En la educación universitaria, este *habitus* se traduciría en prácticas inclusivas o excluyentes.

El *habitus* constituye una “*subjetividad socializada*” (Bourdieu & Wacquant, 2008, p.186), observada en lo relativo a la discapacidad en un modelo rehabilitador que perpetúa estereotipos de insuficiencia que transmite la negación de identidades y sujetos. Estas RS se reproducen mediante discursos que estructuran prácticas sociales predecibles (García et al., 2005; Palacios & Románach, 2006; Ferreira, 2008; Baquetero, 2015). De este modo se configura un espacio de inferioridad que excluye de decisiones relevantes. Para Gómez (2014) supone desviación social que afecta ciudadanía y derechos, tratando a las personas con discapacidad como “*menores permanentes*”.

En este marco, la discapacidad se consolida como estigma entre atributo y estereotipo (Goffman, 2001) y mantiene a las personas con discapacidad fuera de la “*normalidad*”, segregadas en espacios como hospitales o escuelas especiales. Incluso cuando superan barreras, permanecen en posiciones ambiguas: “*ni rechazados ni aceptados*”

plenamente” (Gardou en Stiker, 1999, p.81). Comprender los efectos de las RS sobre la discapacidad exige atender a la trayectoria histórico-cultural y los marcos explicativos predominantes. Como señala Bourdieu (1999) implica concebirla como un espacio social que define posiciones y relaciones de dominación.

Por lo tanto, abordar la discapacidad supone reconocerla como construcción social que genera relaciones de poder (Gómez, 2014) y disminuye participación en la sociedad (Rojas & Fuguet, 2015). Este lugar predefinido se vincula a la imposibilidad de transformarse los sujetos con discapacidad en agentes económicos o sociales (Rodríguez & Ferreira, 2010; Parsons, 1951), lo que incide también en las políticas e intervenciones que afectan la educación superior.

4. Inclusión en la Educación Superior

Durante las últimas tres décadas, las políticas públicas de diversos Estados han intentado avanzar en la generación de condiciones que permitan el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad en distintos ámbitos. Uno de ellos ha sido el acceso, permanencia y egreso en la educación superior. En el caso de Chile, se han implementado diversas acciones en esta línea, entre ellas, la ratificación en 2008 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante la Convención). Este instrumento establece que “los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (p. 20).

A partir de este marco se ha desarrollado con el paso del tiempo una arquitectura legal que busca alinearse con el conjunto de derechos que promueve la Convención. Un ejemplo de ello es la Ley N.º 20.422, promulgada en 2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Esta ley explicita que “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (art. 39, Ley 20.422).

En el año 2023 y específicamente en el contexto del espectro autista, se promulgó la Ley N.º 21.545 que establece medidas para la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con diagnóstico del espectro autista en los ámbitos social, de salud y educativo. En lo referido a la educación superior, esta ley establece que “las instituciones de educación superior velarán por la existencia de ambientes inclusivos, lo que incluye realizar los ajustes necesarios para que las personas con trastorno del espectro autista cuenten con mecanismos que faciliten el desarrollo de todo el proceso formativo, es decir, su ingreso,

formación, participación, permanencia y egreso” (artículo 21, Ley 21.545).

Los elementos expuestos son indicativos de los avances producidos en materia de educación superior a lo largo del tiempo para promover la inclusión y el respeto a la diversidad. Estas acciones se encuentran en consonancia con el reconocimiento de la educación y su rol transformador de la sociedad, y resaltan la relevancia de comprender la educación superior como un territorio fundamental para avanzar en materia de inclusión de las personas en situación de discapacidad. En este sentido, los postulados de la educación inclusiva permiten avanzar hacia una sociedad que vele por los derechos de las personas en mayor riesgo de exclusión, como el colectivo en situación de discapacidad. En efecto, se considera que “la educación inclusiva debe formar parte de una estrategia global cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos” (Parés et al., 2003, p.17). por su parte, la UNESCO (2005) la define como un medio para lograr el acceso equitativo de la diversidad del alumnado a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. Ello exige acoger a todas las personas, independiente de sus capacidades, origen sociocultural, género, etnia, orientación sexual y otras situaciones (UNESCO, 2005).

De hecho, tal como plantean Caparrós & García (2021) en diálogo con la ética freiriana, hablar de inclusión educativa no implica exclusivamente referir metodologías, estrategias didácticas ni tampoco se limita a un enfoque centrado en derechos, sino que se fundamenta, más bien, en una perspectiva ética, pedagógica y política que problematiza y desestabiliza lo instituido para cuestionar los marcos públicos —legales, jurídicos y morales— que estructuran lo social. En consecuencia, asumir una ética liberadora de la educación como la de Freire, implica “educar a los seres humanos para que sean libres, para que no sean sometidos ni manipulados y no sean infravalorados por sus cualidades propias y sus diferencias” (Caparrós & García, 2021, p.83-84). Freire establece que sin una educación liberadora no es posible una conciencia crítica que habilite para participar como sujetos activos de sociedades en transición y cambio ni superar formas de vida ingenuas, alienantes y pasivas (Freire, 2004).

En otros términos, se reconoce el rol que puede y debe cumplir la educación, incluida la universitaria, como espacio formativo que

potencie a estudiantes provenientes de distintos estratos y que presentan diferencias significativas en cuanto a sus condiciones personales y culturales (Chiny et al., 2008) para que accedan a una educación de calidad que favorezca el desarrollo máximo de habilidades y destrezas, y de esta manera otorgar espacios reales de futura accesibilidad laboral, inclusión social y desarrollo local de las comunidades.

Si bien el debate sobre el acceso de las personas en situación de discapacidad a la Enseñanza Superior no es reciente, la legislación sobre esta materia reconoce el papel del mérito y la capacidad de las personas en el acceso a la educación superior como un derecho (artículo 1, Ley N.º 21.091). En este sentido, las condiciones deben ser garantizadas para que personas con trayectorias diferentes y frecuentemente adversas puedan ejercer tal derecho. Sin embargo, según los datos del III Estudio Nacional de Discapacidad (ENDISC, 2023), solo un 15.7% de las personas adultas en situación de discapacidad presentan una educación superior completa, una distancia de más de 7 puntos porcentuales con relación a la población sin discapacidad, en cuyo caso el indicador alcanza al 23%. Estos datos permiten, a lo menos, reflexionar sobre la relevancia que tiene generar las condiciones para el acceso y finalización exitosa de trayectorias educativas en este nivel.

La inclusión es un concepto y un proceso inherente a la sociedad democrática, por cuanto establece como característica fundamental la participación activa de toda la población a partir de la declaración del derecho a la igualdad de oportunidades en los diferentes ámbitos y espacios ciudadanos en diálogo con el principio de justicia social. En este sentido, “la integración de personas con discapacidad en la universidad contempla procesos concientizadores, reflexivos, desmitificadores, desprejuiciadores, que apunten a eliminar cualquier manifestación de negación de la diversidad” (Tapia & Manosalva, 2012, p. 17).

A pesar de reconocer que la construcción de RS dialoga con iniciativas que favorecen el ejercicio del derecho a la educación superior, resulta urgente avanzar en la configuración de una matriz epistémica en torno a este nivel educativo. Dicha matriz debiera promover propuestas formativas ajustadas a las necesidades de la sociedad,

así como a los intereses y motivaciones de la heterogeneidad presente en el estudiantado (Ocampo, 2014).

Lo anterior permitiría centrar la atención en la interacción entre las capacidades de las personas y las oportunidades del entorno, cuyo marco se constituya en un modelo funcional de intervención que traslade el foco desde los estudiantes con “necesidades especiales” hacia las “barreras para el aprendizaje y la participación” que existen en las instituciones educativas (Booth & Ainscow, 2004). De este modo, los procesos de transformación orientados a la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos educativos tendrían mejores condiciones para fomentar la participación de este colectivo en el aprendizaje, la cultura, las comunidades y la sociedad en su conjunto (Blanco, 2007; UNESCO, 2005). A su vez, la generación de estos procesos de cambio constituye la base para fortalecer la transformación social que demanda la educación inclusiva.

En esta línea, y en diálogo con Moswela y Mukhopadhyay (2011), la educación superior es de vital importancia para las personas con discapacidad, ya que representa una vía efectiva hacia la inserción laboral, la independencia y la autonomía. En los últimos años, el sistema de educación superior ha implementado diversas transformaciones para favorecer el aumento de matrícula de estudiantes en situación de discapacidad. Su permanencia en la educación superior implica, por un lado, una oportunidad de empoderamiento personal y social (Melero, Moriña & López-Gavira, 2018; Moriña, 2017a; Moswela & Mukhopadhyay, 2011; Shaw, 2009) que posibilite el desarrollo de la autonomía y la inserción laboral para la gestión de una vida independiente (Zaft et al., 2004; Guzmán, 2017; Melero, Moriña & López-Gavira, 2018). Por otro lado, supone avanzar hacia una sociedad más diversa, democrática e inclusiva, que desde la educación superior contribuya a la formación de todas y todos, con independencia de la existencia de diagnósticos específicos.

Salinas et al. (2013) describen el ingreso de estudiantes chilenos en situación de discapacidad a la educación superior como el logro de una meta y, al mismo tiempo, como el inicio de una nueva experiencia en la que la familia, los pares y especialmente los programas de apoyo y las acciones de sensibilización sobre la diversidad actúan como facilitadores (Jacklin, Robinson, O'Meara & Harris, 2007). En el contexto chileno este proceso se ha visto acompañado por un

incremento sostenido en la matrícula de estudiantes en situación de discapacidad durante la última década, lo que ha impulsado a las instituciones de educación superior a avanzar desde enfoques centrados en el acceso hacia estrategias más integrales que aseguren la permanencia y el egreso oportuno.

Este escenario se inscribe en un marco de fortalecimiento de la institucionalidad orientada a la inclusión. Junto con la promulgación de la Ley N.º 20.422 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, se incluye la Ley N.º 21.091 sobre Educación Superior, la que establece principios de no discriminación, accesibilidad y equidad que orientan el quehacer de las instituciones. Asimismo, organismos como el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) han impulsado lineamientos, financiamiento de proyectos y programas de apoyo que buscan promover la inclusión en distintos niveles del sistema educativo, incluyendo la educación superior.

A nivel nacional, diversas investigaciones muestran que a pesar de que muchas universidades han creado unidades de inclusión y programas de apoyo, la implementación sigue siendo heterogénea. Estudios recientes en universidades chilenas evidencian que solo algunas instituciones cuentan con estrategias efectivas y sistemáticas para favorecer la inclusión, mientras que persisten brechas en la disponibilidad de información, seguimiento y evaluación de estas políticas. Asimismo, experiencias en distintas regiones del país dan cuenta de avances en la generación de redes interuniversitarias y en el desarrollo de instrumentos para evaluar la madurez institucional en inclusión, como ocurre en iniciativas colaborativas entre universidades del sur de Chile orientadas a fortalecer prácticas inclusivas y compartir experiencias.

Este escenario se enmarca, además, en un proceso de consolidación de la institucionalidad pública, en el que la Subsecretaría de Educación Superior y organismos como SENADIS han promovido orientaciones, mesas técnicas y redes como la Red de Educación Superior Inclusiva (RESI), con el objetivo de articular esfuerzos y estandarizar criterios de inclusión en el sistema. Sin embargo, la evidencia muestra que persisten tensiones entre los marcos normativos y las experiencias concretas del estudiantado, particularmente en relación con barreras actitudinales, pedagógicas y de accesibilidad.

En el ámbito internacional se observan tendencias similares. Por ejemplo, en países como Reino Unido y España diversas universidades han consolidado servicios especializados de “disability support”, con equipos interdisciplinarios, tecnologías de apoyo y sistemas de ajustes razonables institucionalizados. En Estados Unidos, el National Center for Education Statistics reporta que aproximadamente entre el 19% y el 21% de los estudiantes de educación superior declara algún tipo de discapacidad, lo que ha impulsado el desarrollo de políticas de accesibilidad obligatoria bajo marcos como el Americans with Disabilities Act (ADA) y en el espacio europeo programas como Erasmus+ han incorporado financiamiento adicional para estudiantes con necesidades de apoyo, lo que promueve la movilidad inclusiva entre universidades.

Sin embargo, tanto en Chile como en el contexto internacional, la evidencia converge en que el aumento del acceso no se traduce automáticamente en inclusión efectiva. Persisten barreras actitudinales, pedagógicas y organizacionales que limitan la participación plena del estudiantado, lo que evidencia la necesidad de avanzar desde la creación de dispositivos institucionales hacia transformaciones más profundas en las culturas universitarias. En este sentido, el desafío actual no se limita a la implementación de programas de apoyo, sino a la consolidación de trayectorias educativas equitativas, sostenidas por una institucionalidad robusta y por una transformación de los hábitos que estructuran la vida universitaria (Villa & Arnau, 2009).

Es importante advertir, sin embargo, que los apoyos entregados a estudiantes con discapacidad no deben reproducir prácticas asistencialistas. Según Freire (2004) el asistencialismo transforma a los sujetos en “objetos pasivos, sin posibilidad de participar”, lo que instaura una nueva forma de violencia caracterizada por el “antidiálogo que impone mutismo y pasividad” e impide el desarrollo de la conciencia crítica necesaria para una educación liberadora. En palabras del pensador brasileño “en el asistencialismo no hay responsabilidad ni decisión, solo gestos que revelan pasividad y domesticación (...). Esta falta de oportunidad para decidir y participar responsablemente es lo que caracteriza al asistencialismo y contradice la vocación humana de ser sujeto” (pp. 50-51).

Por su parte Kubiak (2015) destaca el valor que los estudiantes otorgan a los espacios de aprendizaje y la diversidad de formas de aprender, similares a las de cualquier otro estudiante universitario. No obstante, persisten obstáculos relacionados con la escasa formación del profesorado en estrategias educativas inclusivas, las dificultades de acceso a espacios y recursos, la ausencia de evaluaciones pertinentes y modificaciones curriculares sustantivas, así como la falta de metodologías inclusivas y de acompañamiento efectivo. Estas situaciones se configuran como barreras de acceso y permanencia que limitan el proceso de aprendizaje (Cruz & Casillas, 2017; Gibson, 2012; Thomas, 2016; Strnadová, Hájková & Květoňová, 2015; Cotán, 2019).

En otro sentido, Sandín et al. (2014) identifican factores como el apoyo social, la confianza, la responsabilidad, el sentido de logro, la perseverancia y la influencia del contexto como elementos que ayudan a enfrentar los numerosos obstáculos en el entorno universitario y de este modo mejorar su calidad de vida. Para una comprensión profunda sobre las necesidades de este colectivo, es fundamental valorar e incorporar la experiencia vivida por sus propios actores en tanto colectividad (Paakkari et al., 2011). Esto implica reconocer las voces y las traducciones subjetivas de sus experiencias como fuentes primarias de información, reflexión e investigación sobre los aportes, oportunidades y barreras que enfrenta la educación inclusiva en los contextos universitarios, así como observar las prácticas institucionales sobre inclusión en entornos universitarios, las formas de constituir comunidades inclusivas y la comprensión de las subjetividades cotidianas mediante narrativas que promuevan la inclusión desde una perspectiva de derechos humanos.

5. Narrativas Dis-capacitantes y Educación Superior

La posibilidad de narrar o de contar nuestras historias particulares supone un territorio que se configura en una experiencia personal desde donde emergen las construcciones de la propia biografía y los dispositivos discursivos que han marcado las trayectorias de las personas, lo que constituye una forma humana de dar significado a la experiencia. En efecto, Nicastro y Greco (2009) plantean que cada trayectoria personal tiene un itinerario situado que es íntimo, legitimado y artesanalmente construido, el cual contiene significados singulares que explican acontecimientos que suceden en el itinerario y dejan huellas. Dicho de otro modo, “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (Connelly & Clandinin, 1995; p.12).

Tal como señala Zlachevsky “los relatos no tienen, como el pensamiento paradigmático, el requisito de verificabilidad, sino de verosimilitud en el contexto de una vida particular” (p. 239), razón por la cual las narrativas son medios para comprender historias y sus significados (Hamui, 2011) que permitan reflejar un entendimiento particular de significados y significantes sociales atribuidos a comportamientos en de situaciones determinadas. En este contexto y en línea con los planteamientos de Capps y Ochs, las narrativas como artefacto sociocultural median en la emergencia de las construcciones de la realidad y se comportan como transmisores activos en la socialización de valores y visiones del mundo entre quienes comparten un espacio sociocultural (1995).

Ricoeur (1987) señala que al narrar no se utiliza el lenguaje en tanto objeto, sino como medio, puesto que la narrativa da cuenta de las relaciones que el sujeto establece con el mundo y le permite otorgar significados a la construcción de la biografía individual impactada por el devenir histórico que le entrega herencias gramaticales que se convierten en horizonte de comprensión. Los significados con los que las personas afrontan el mundo nacen siempre en y desde un contexto relacional particular. No solo se habla con palabras, sino con la manera de vestir, de pararse, de expresar, de mirar. Todo eso también forma parte del lenguaje y, por lo tanto, de la narración (Zlachevsky, 2012; p.241). Narrar es una manera fundamentalmente

humana de dar significado a las experiencias y poder ordenarlas a partir de atribuciones otorgadas desde la experiencia compartida en el espacio de convivencia social. (Iser, 1978; Hamui, 2011).

En el campo específico de la discapacidad, estos procesos narrativos han sido ampliamente problematizados desde la literatura crítica contemporánea. Diversos autores han señalado que las personas con discapacidad no solo experimentan barreras materiales, sino también **barreras simbólicas y narrativas** que estructuran su experiencia social (Oliver, 1990; Shakespeare, 2006; Goodley, 2014). En este sentido, la producción de significado sobre la discapacidad se encuentra históricamente atravesada por modelos como el médico-rehabilitador, que ha tendido a situar la “deficiencia” en el cuerpo individual, y el modelo social, que desplaza la comprensión hacia las barreras del entorno y las relaciones de poder que producen discapacidad (Oliver, 1990; Barnes & Mercer, 2003).

La literatura latinoamericana ha contribuido de manera significativa a comprender estos procesos como construcciones sociales atravesadas por relaciones de poder, desigualdad y producción de subjetividad. Desde el enfoque de la educación inclusiva en la región, autores como Ainscow y Echeita (2011), Blanco (2008) y Duk y Murillo (2016) han señalado que la inclusión educativa no puede reducirse a la integración de estudiantes con discapacidad, sino que implica la transformación de las culturas escolares, las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas que producen exclusión.

En la misma línea, Echeita y Ainscow (2011) plantean que la inclusión es un proceso inacabado que exige remover barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje, lo que en el contexto latinoamericano se encuentra atravesado por profundas desigualdades estructurales. Por su parte, Blanco (2008) enfatiza que los sistemas educativos de la región han avanzado en términos de acceso, pero continúan reproduciendo prácticas homogeneizadoras que afectan particularmente a estudiantes en situación de discapacidad.

Desde una perspectiva crítica latinoamericana, Ferrante y Ferreira (2008) destacan que la discapacidad debe comprenderse como una construcción social situada, producida por relaciones históricas de exclusión y por dispositivos institucionales que definen qué cuerpos

y saberes son considerados legítimos. Investigaciones recientes en Chile y América Latina sobre educación superior evidencian que la inclusión del estudiantado en situación de discapacidad sigue enfrentando barreras actitudinales, pedagógicas e institucionales, pese a los avances normativos.

Estudios desarrollados en universidades chilenas muestran que la creación de unidades de inclusión y programas de apoyo han sido desiguales, pues dependen de la capacidad institucional, el financiamiento disponible y el grado de compromiso de las comunidades académicas (Díaz, Figueroa & López, 2019; Fundación EQUITAS, 2020). A nivel regional, experiencias en países como Colombia, México y Argentina muestran procesos similares de expansión del acceso, pero con tensiones persistentes en la implementación de ajustes razonables y en la transformación de las culturas institucionales (Moriña, 2017; Fernández & Pérez, 2018).

Desde esta perspectiva, las narrativas medicalizantes, patologizantes y capacitistas —configuradas históricamente en los saberes biomédicos— han sido ampliamente cuestionadas por la literatura crítica latinoamericana en discapacidad, que ha enfatizado su carácter histórico, político y cultural. Estas narrativas han contribuido a la producción de identidades subalternizadas, asociadas a la dependencia, la incapacidad o la tragedia personal, legitimando prácticas de asistencialismo que invisibilizan la agencia de las personas con discapacidad (Palacios & Romañach, 2008; Ferrante & Ferreira, 2008).

En consideración a la experiencia de los diversos profesionales que componen este grupo de reflexión y lo observado en el trabajo de campo realizado en el acompañamiento a estudiantes, junto con el diálogo institucional en las universidades y cómo atienden las diversidades, hemos constatado que las historias relatadas se interconectan con el comportamiento, con la interacción y el significado implícito en este operar de espacios, lo que permite entregar información sobre la vida social y explorar los significados de los acontecimientos al vincular los motivos, actos y consecuencias. Lo anterior dota de sentido a las historias personales y colectivas.

Tal como se ha reflexionado, la discapacidad no constituye una condición individual, sino que se configura como un fenómeno del

habitar corporal atravesado por múltiples circunstancias, muchas de ellas de origen social. Desde el posicionamiento crítico y de derechos que adoptamos en este capítulo, entendemos la discapacidad como el resultado de la interacción entre un diagnóstico específico y las condiciones del entorno que posibilitan —o limitan— la participación efectiva de las personas, en este caso, en la educación superior.

En este marco, reconocemos que la discapacidad nombra, etiqueta y decreta, desplazando la subjetividad de quien narra hacia un espacio colectivo situado en un tiempo y contexto social determinados. Las narrativas sobre la experiencia de la discapacidad en los territorios universitarios —con frecuencia narrativas discapacitantes— suelen tener sus orígenes en los discursos contruidos durante la trayectoria educativa temprana, etapa en la que se internalizan discursos de normalización, rendimiento y excelencia. Estos procesos han sido ampliamente documentados en la región y evidencian de qué manera la escolarización puede producir identidades marcadas por la diferencia jerarquizada, lo que afecta la construcción de trayectorias académicas en la educación superior (Terigi, 2008; Kaplan & Fainsod, 2001).

Dichos relatos emergen, en muchos casos, de experiencias individuales y/o colectivas que han sido resignificadas desde conceptos como integración escolar, rendimiento académico o excelencia, todos ellos enmarcados en un enfoque normativo y hegemónico de legitimación de estándares y resultados. Este enfoque reproduce la segregación y exclusión de los colectivos en situación de discapacidad al concebir las diferencias en los procesos educativos desde un constructo ideológico vinculado al modelo médico. Ello impacta en la construcción de identidades particulares, en la adopción de determinados *habitus* (Bourdieu, 1997) y en la consagración de luchas personales y familiares que asocian la discapacidad con dificultad y esfuerzo como denominadores comunes.

Esta compleja problemática que atraviesa las trayectorias de vida del estudiantado en situación de discapacidad se transfiere con frecuencia a la experiencia universitaria, donde la vivencia se interpreta a partir del relato construido en etapas educacionales previas. De este modo, se perpetúan discursos simbólicos excluyentes que otorgan legitimidad social a la idea de sujetos “a normalizar” y

que, en el plano individual, configuran experiencias vitales socialmente devaluadas que afectan la valoración de las propias capacidades y de la individualidad.

Autores como Elder y Shanahan (2006), Elder y Giele (2009), Bourdieu (1997), Kaplan y Fainsod (2001) y Terigi (2008), destacan que los recorridos biográficos de las personas situados en contextos históricos y sociales específicos conforman elementos constitutivos de la narración de la historia de vida. Este enfoque permite problematizar las relaciones entre sociedad e individuo, estructura y poder, así como el papel que desempeñan las políticas e intervenciones en educación superior al facilitar o dificultar las experiencias del colectivo en situación de discapacidad. Dichas trayectorias educativas inciden en la configuración de discursos capacitistas y narrativas de minusvalía. En este sentido, el trayecto de vida puede entenderse como un conjunto de procesos encadenados, desde el nacimiento hasta la muerte, estructurados por fuerzas históricas y por instituciones sociales que actúan como espacios de transformación o de reproducción de la exclusión (Bourdieu, 1997).

En consecuencia, los espacios educativos tienen el potencial de contribuir a dismantlar o reforzar los imaginarios que reproducen la exclusión desde una hegemonía de la normalidad. Estas ideologías inciden no solo en los discursos y prácticas restrictivas, sino que también configuran entornos que buscan la producción de sujetos coherentes con el orden social dominante, invisibilizando la subjetividad y la heterogeneidad como componentes fundamentales de un espacio social inclusivo y diverso. En esta línea, las narrativas discapacitantes deben comprenderse como construcciones dialógicas, tanto individuales como colectivas, que orientan las prácticas cotidianas de encuentro social y actúan como vehículos en la conformación de otras realidades posibles. En palabras de Maturana (2019) “explicamos nuestro vivir con nuestro vivir; explicamos los mundos que aparecen en nuestro vivir, mostrando cómo los habitamos habitándolos” (p. 27).

6. Reflexiones Finales

En este capítulo hemos reflexionado sobre el rol que cumplen las narrativas en la generación de condiciones que permitan a estudiantes en situación de discapacidad ejercer su derecho a participar plenamente en la educación superior. En sintonía con Roth (2008) comprendemos que las políticas y las intervenciones de acompañamiento a las experiencias universitarias no son neutrales ni ajenas a las formas de significar la discapacidad, sino que las representaciones sociales que la rodean dialogan constantemente con la arquitectura institucional y las políticas públicas que pretenden favorecer su inclusión.

Los discursos, las políticas y las prácticas no transitan por caminos separados, sino que se co-construyen, se influyen y se legitiman mutuamente. En este sentido, reconocemos avances significativos en Chile en materia de política pública, desde la ratificación de tratados internacionales hasta la creación de vías de acceso a la universidad para personas con discapacidad. Sin embargo, avanzar hacia el ejercicio efectivo de derechos requiere no solo asegurar el acceso formal, sino también generar las condiciones materiales, pedagógicas y simbólicas que lo hagan posible.

Desde nuestra perspectiva crítica entendemos la educación inclusiva como un proceso que requiere transformar las culturas, las políticas y las prácticas institucionales, y no solo ampliar la matrícula de estudiantes con discapacidad para posibilitar el acceso formal a la educación superior (Tony Booth & Mel Ainscow, 2011). La inclusión implica muy especialmente eliminar barreras estructurales que limitan la participación y el aprendizaje, lo que supone cambios en la organización curricular, en las metodologías de enseñanza y en las actitudes del profesorado.

Una vía de ingreso especial a la universidad, por sí sola, no garantiza la permanencia ni el egreso —como lo evidencian los resultados del *Estudio Nacional de Discapacidad III*— ni asegura que la formación recibida tenga un impacto transformador en la sociedad. Diversos estudios en educación superior muestran que el acceso sin apoyos adecuados no garantiza trayectorias exitosas ni experiencias equitativas. Por ejemplo, investigaciones basadas en testimonios

de estudiantes con discapacidad evidencian que las barreras pedagógicas (como evaluaciones inflexibles o falta de ajustes razonables) y las barreras actitudinales (como la baja expectativa docente o el estigma) influyen directamente en la permanencia y el rendimiento académico (Alison K. Jacklin et al., 2007; Sally Gibson, 2012). En este sentido, la inclusión en educación superior es más declarativa que efectiva cuando no se concretan transformaciones institucionales profundas (Agnes Moriña, 2017).

Asimismo, desde la teoría de las representaciones sociales se ha demostrado que las concepciones docentes sobre la discapacidad influyen en las prácticas educativas y pueden reforzar o limitar la participación estudiantil (Serge Moscovici, 2000; Denise Jodelet, 2011). Esto fortalece la idea de que las dimensiones simbólicas —como el estigma o la construcción social de la “normalidad”— también constituyen barreras relevantes para el ejercicio efectivo de derechos.

Los resultados de las investigaciones mencionadas sugieren que el derecho a la educación no se materializa únicamente por el acceso formal, sino que requiere de entornos educativos accesibles, flexibles y culturalmente inclusivos, que permitan la participación plena y el aprendizaje en igualdad de condiciones de todo el estudiantado. Ello implica asumir una educación inclusiva en su dimensión estructural —por ejemplo, mediante una infraestructura y un diseño universal del aprendizaje— así como en su dimensión cultural y simbólica. De este modo, la universidad se comprende como un territorio que se habita desde las diferencias y las disidencias.

El habitar de los cuerpos —en su pluralidad, vulnerabilidad y potencia— se vuelve un acto político que interpela los modos normativos de estar en el mundo y de ocupar los espacios educativos. Las narrativas de la discapacidad, entonces, deben comprenderse como construcciones colectivas que dan cuenta de cómo se vive, se siente y se significa ese habitar en contextos donde la diferencia ha sido históricamente leída como déficit.

Desde una perspectiva de equidad, las metas del sistema universitario no se cumplen solo garantizando acceso y permanencia. Tal como plantean Espinoza, González y Latorre (2009), también deben medirse en términos de logros y resultados, lo que abarca el rendimiento académico y las consecuencias sociales del proceso formativo. Esto

incluye las oportunidades de empleabilidad, las remuneraciones, la movilidad social y la participación en los espacios de poder. En este sentido, la revisión permanente de aspectos como el diseño universal del aprendizaje, los ajustes razonables, la formación habilitante para el mundo laboral y el seguimiento de egresados se vuelve una tarea esencial. En el ámbito curricular, ello requiere un enfoque que no se limite a los contenidos, sino que incorpore una didáctica diversificada que promueva aprendizajes significativos y contextualizados (Díaz, 2001, en Casasola, 2020).

No obstante, implementar estas transformaciones requiere construir espacios de reflexión crítica y participativa que involucren a toda la comunidad universitaria. La experiencia educativa no se reduce a lo que ocurre dentro de las aulas, también se configura en la interacción cotidiana entre estudiantes, docentes, equipos de gestión y el entorno institucional. La universidad es un espacio de encuentro y de convivencia, un territorio compartido donde se produce conocimiento, pero también se reproducen o se transforman las relaciones de poder y las narrativas sobre la diferencia. Por ende, transitar hacia una educación más justa implica reconocer que ejercer los derechos requiere condiciones concretas: docentes con tiempo y formación para implementar adecuaciones curriculares; funcionarios con recursos y capacidades para responder a las necesidades específicas de los estudiantes; y equipos de acompañamiento dotados de los medios materiales y humanos suficientes para avanzar hacia prácticas realmente inclusivas.

De igual modo, las y los estudiantes en situación de discapacidad deben contar con espacios permanentes de participación crítica, en los que puedan hacer oír sus voces, plantear demandas y proponer estrategias para transformar sus realidades. Estas instancias no solo contribuyen a la resolución de necesidades inmediatas, sino que legitiman la producción de saberes situados surgidos desde las propias experiencias del habitar la discapacidad. Este diálogo entre la experiencia y el conocimiento académico resulta fundamental para construir instituciones de educación superior democráticas, capaces de redistribuir recursos y poder, así como otorgando garantías de participación efectiva de toda la comunidad educativa. Este desafío convoca a una reflexión crítica permanente sobre las representaciones sociales y las narrativas configuradas en los espacios educativos. Tensionar estas narrativas no resuelve de

inmediato la totalidad de las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación superior, pero sí permite avanzar hacia la identificación y superación de las barreras institucionales —desde la accesibilidad arquitectónica hasta las prácticas pedagógicas y curriculares— que impiden la plena participación. De este modo, se contribuye al fortalecimiento continuo de las condiciones que permiten a las y los estudiantes con discapacidad vivir trayectorias educativas articuladas, sostenidas en una lógica de educación continua e inclusiva. Ello implica promover políticas públicas fundadas en la equidad y la justicia social, que reconozcan la diversidad y respeten la particularidad de cada persona.

Finalmente, avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva supone, como plantea Freire, transitar desde la mera adaptación hacia una educación liberadora, en la que las personas con discapacidad sean protagonistas de su aprendizaje y de los procesos de cambio social. Esto requiere construir una universidad que abrace la diversidad como principio constitutivo, que reconozca las distintas formas de habitar los cuerpos y los saberes, y que fomente comunidades académicas más libres, acogedoras y respetuosas de las múltiples maneras de existir, aprender y convivir en lo común.

Declaración de conflictos de interés

Los autores del presente estudio declaran no tener ningún conflicto de intereses.

7. Referencias

- Ainscow, M., & Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para su desarrollo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
- Andrade-Guzmán, C., Martínez, A., Arancibia, S., Molina, V., & Meseguer, M. (2014). Aprendizajes para las políticas e intervenciones sociales de discapacidad mental. El caso del Servicio de Capacitación Cecap, Toledo, España. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 13(27), 96-127. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgyps13-27.apis>
- Andrade-Guzmán, C., Reyes-Martínez, J., & Valencia-Gálvez, L. (2021). Sociodemographic characteristics and probabilities for the labor inclusion of people with disabilities in Chile. Implications for critical social policies. *RUMBOS TS Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, 25, 27-40. <https://doi.org/10.51188/rrts.num25.492>
- Angelino, M. A., & Rosato, A. (2009). Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit. *Noveduc*.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*.
- Baquetero, M.I. (2015). Discapacidad: una construcción narrativa excluyente. *Equidad y Desarrollo*, (24), 165-183.
- Berger, P. y Luckman T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores.
- Blanco, R. (2007). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 9-28. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Blanco, R. (2008). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: caminos recorridos y desafíos pendientes. UNESCO.

- Bourdieu, P. (1980) Estrategias de reproducción y formas de dominación. Colección pedagógica universitaria, núm. 37-38.
- Bourdieu, P. (1999) Meditaciones pascalianas. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2008). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires; Siglo XXI Editores. [http:// www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Bourdieu_Pierre_y_Wacquant-Loic_Una_invitación_a_la_sociología_reflexiva.pdf](http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Bourdieu_Pierre_y_Wacquant-Loic_Una_invitación_a_la_sociología_reflexiva.pdf).
- Booth, T. y M. Ainscow (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Index for inclusion*, Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Butler, J. (2009); “Violencia – No violencia. Sartre en torno a Fanon” en Apéndice de Fanon, Frantz. *Piel Negra, máscaras blancas*: Madrid; Akal.
- Capps, L.; y Elinor O. (1995). *Constructing panic: The discourse of agoraphobia*, Cambridge, Mass., Harvard University.
- Casasola W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29(1).
- Caparrós Martín, E., & García, M. (2021) *Éticas para la esperanza de la educación inclusiva*. *Tendencias Pedagógicas*, 38, pp. 83-97.
- Cleaver, F., & Whaley, L. (2018). Understanding process, power, and meaning in adaptive governance: A critical institutional reading. *Ecology and Society*, 23(2). <https://doi.org/10.5751/ES-10212-230249>.
- Chiny, J., Salas, K., & Vargas, M. C. (2008). Accesibilidad para ingresar a la educación superior: Desafíos y logros desde el enfoque de la diversidad. *Revista Educare*, 12(1), 71-82.

- Collado, A. (2009). Las concepciones sobre la práctica en Pierre Bourdieu y Raymond Williams: Explorando similitudes y diferencias. En XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/3JrswGf>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006).
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al. (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Correa Alzate, J., Restrepo Restrepo, N., Suárez Vallejo, J., Urrea Betancur, D., Echavarría Luján, D., Mosquera Valoyes, K., Aristizábal Restrepo, E., & Ochoa Ocampo, M. (2020). *Narrativas en discapacidad: Escuchando voces en la trayectoria educativa*. Sello Editorial Tecnológico de Antioquia
- Cortassa, C. (2010). El aporte de la teoría de las representaciones sociales a los estudios de comprensión pública de la ciencia. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (40), 9-44. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162010000100001
- Cortés, J., & Parra, L. (2020). Inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior en Colombia: Avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación Superior*, 19(2), 45-67.
- Cotán, A. (2015). *Enseñanza superior y educación inclusiva: Múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32051>
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: Narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>

- Cruz, R., & Casillas, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37–53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Damm, X. (2008). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común (Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile).
- Díaz, C., Figueroa, M., & López, P. (2019). Políticas de inclusión en educación superior en Chile: Tensiones y desafíos institucionales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 45(3), 123–140.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La inclusión como desafío de la educación en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11–28.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 25–46.
- Elcherorth, G., Doise, W., & Reicher, S. (2011). On the knowledge of politics and the politics of knowledge: How a social representations approach helps us rethink the subject of political psychology. *Political Psychology*, 32(5), 729–758.
- Elder, G. H., Jr., & Shanahan, M. J. (2006). The life course and human development. En R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 665–715). John Wiley & Sons.
- Espinoza, O., González, L., & Latorre, C. (2009). Un modelo de equidad para la educación superior: Análisis de su aplicación al caso chileno. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 97–111.
- Ewert, A., & Yoshino, A. (2011). The influence of short-term adventure-based experiences on levels of resilience. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/147229679.2010.532986>

- Ferrante, C., & Ferreira, M. A. (2008). Cuerpo, discapacidad y relaciones de poder: Una lectura desde la sociología crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Discapacidad*, 2(1), 9-34.
- Ferreira, M. (2008). La construcción social de la discapacidad: Habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17(1). <http://www.ucm.es/info/nomadas/17/mferreira.pdf>
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- García, J., Pérez, J., & Berruezo, P. (2005). *Discapacidad intelectual: Desarrollo, comunicación e intervención*. CEPE.
- Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: Socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability & Society*, 27(3), 353-369. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Goffman, E. (2001). *Estigma: La identidad social deteriorada*. Amorrortu.
- Gómez, V. (2014). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 391-407. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300023>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging influences. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Sage.
- Guevara, B. (2017). Trayectorias educativas y desigualdad: Un recorrido teórico-conceptual de las principales producciones en el área. En V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10668/ev.10668.pdf

- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Hamui Sutton, L. (2011). Las narrativas del padecer: una ventana a la realidad social. *Cuicuilco*, 18(52), 51-70. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Ibáñez, P. (2002). Las discapacidades: Orientación e intervención educativa. Dickinson.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Jacobo, Z. (2016). La constitución o producción de la subjetividad, del sujeto desde el psicoanálisis y del sujeto sujetado al discurso de la “discapacidad”. *Childhood & Philosophy*, 12(24), 309-341.
- Jacklin, A., Robinson, C., O’Meara, L., & Harris, A. (2007). Improving the experiences of disabled students in higher education. *Higher Education Academy*. <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/jacklin.pdf>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- Kaplan, C., & Fainsod, P. (2001). Trayectorias escolares y desigualdad educativa. *Propuesta Educativa*, 25, 45-58.
- Kirmayer, L. J. (1992). The body’s insistence on meaning: Metaphor as presentation and representation in illness experience. *Medical Anthropology Quarterly*, 6, 323-346.
- Knapp, E., Suárez, M., & Mesa, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría de representación social. *Revista Cubana de Psicología*, 20(1), 23-34.

- Kubiak, J. (2015). How students with intellectual disabilities experience learning in an Irish university. *Irish Educational Studies*, 34(2), 125–143.
- Martínez, B. (2011). Pobreza, discapacidad y derechos humanos: Aproximación a los costes extraordinarios de la discapacidad y su contribución a la pobreza desde un enfoque basado en los derechos humanos. CERMI.
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Marías, J. (1961). El método histórico de las generaciones. *Revista de Occidente*.
- Martín-Baró, I. (1985). *Acción e ideología*. UCA Editores.
- Martínez, M. (1997). El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. Trillas.
- Maturana, H., & Dávila, X. (2019). *Historia de nuestro vivir cotidiano*. Planeta.
- Melero, N., Moriña, A., & López-Gavira, R. (2018). Lifelines of students with disabilities during their university trajectories. *The Qualitative Report*, 23(5), 1127–1145. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss5/7/>
- Merlin, N. (2017). Colonización de la subjetividad: Los medios masivos en la época del biomercado. *Letra Viva*.
- Moriña, A., & Carballo, R. (2017a). Educación superior inclusiva en América Latina: Experiencias y desafíos. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 15–30.
- Moriña, A. (2017b). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Moscovici, S. (1984). *Las representaciones sociales: Psicología social II*. Paidós.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Polity Press.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Atenea Digital. <http://blues.uab.es/atenea/num2/Mora.pdf>
- Moriña, A., & Cotán Fernández, A. (2017). Educación inclusiva y enseñanza superior desde la mirada de estudiantes con diversidad funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 19–35. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.528>
- Moswela, E., & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307–319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>
- Nicastro, S., & Greco, B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Editorial Sapiens.
- Ocampo, A. (2014). Inclusión, universidad y discapacidad: Una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Temas en Educación*, 19(2), 55–68. <http://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/download/447/565>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.
- Parés, B., Jenaro, C., Sarto Martín, P., Estani, O., & Ortenbach, E. B. (2003). *Educación de las personas con discapacidad*. Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial. <http://bdigital.uncu.edu.ar/2993>

- Parsons, T. (1951). Social structure and dynamic process: The case of model medical practice. *Social System*, 37-38, 1-21.
- Paakkari, L., Tynjälä, P., & Kannas, L. (2011). Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction*, 21, 705-714.
- Pereyra, C. (2017). El espacio de los viernes: Sentidos y saberes docentes en torno a las prácticas de las maestras de apoyo a la inclusión. En *Actas de las XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural*.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Restrepo, P. (2008). Representaciones sociales de la discapacidad intelectual y su influencia como factor restrictivo para la participación e inclusión social. Trabajo presentado en el 13er Congreso Colombiano de Psicología: La década de la conducta, Bogotá, Colombia.
- Ricoeur, P. (1987). *Time and narrative* (Vol. 3, K. Blamey & D. Pellauer, Trans.). University of Chicago Press.
- Rodríguez, S., & Ferreira, M. (2010). From dis-ability to functional diversity: An exercise of dis-normalization. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309.
- Rodríguez, T., & García, M. (Coords.). (2007). *Representaciones sociales: Teoría e investigación*. Pandora. http://www.academia.edu/984196/Representaciones_sociales_teoría_e_investigacion
- Rojas, M., & Fuguet, L. (2015). La discapacidad desde la mirada del otro. *Revista Una Investigación*, 7(13).
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional: Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*. http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf

- Rossi, J., & Moro, J. (2014). Ganar derechos: Lineamientos para la formulación de políticas públicas. Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR (IPPDH).
- Roth, A. (2008). Hacia una epistemología de las políticas públicas. *Vetas*, 28(X), 13-29.
- Salinas, M., Lissi, M. R., Medrano, D., Zuzulich, M. S., & Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: Desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98.
- Sartori, M. L. (2010). Discapacidad y representaciones sociales de la educación especial a la educación inclusiva. Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Stiker, H. (1997). *Corps infirmes et sociétés*. Aubier, Dunod.
- Stiker, H. (1999). *A history of disability*. University of Michigan Press.
- Strnadová, I., Hájková, V., & Květonová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level – A reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080-1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Tapia, C., & Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 13-34.
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Propuesta Educativa*, 29, 27-38.
- Thomas, L. (2016). Developing inclusive learning to improve engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups. En M. Shah, A. Bennett, & E. Southgate (Eds.), *Widening higher education participation: A global perspective* (pp. 135-159). Elsevier.
- Torres Dávila, M. S. (2004). Género y discapacidad: Más allá del sentido de la maternidad diferente. FLACSO Ecuador.

- UNESCO. (2005). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo: El imperativo de la calidad.
- Vain, P. D., & Schewe, L. C. (2021). Deconstruir al sujeto de la discapacidad, construyendo narrativas. En P. Danel, B. Pérez Ramírez, & A. Yarza de los Ríos (Eds.), ¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades (pp. según edición). CLACSO.
- Villa, N., & Arnau, M. S. (2009). Las personas con discapacidad en la universidad. Antena de Comunicación. https://www2.coitt.es/res/revistas/09_Discapacidad_NF7.pdf
- White, M. (2002). Reescribir la vida. Gedisa.
- Zlachevsky Ojeda, A. M. (2012). Constructividad y razón narrativa: Bases para un operar en terapia narrativa. *Revista de Psicología*, 21(2), 237-259. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.25845>

Capítulo 10.

Las Experiencias de Estudiantes con Discapacidad en Instituciones de Educación Superior. Una Revisión Sistemática

Luis Vera Fuente-Alba
luisvera@uchile.cl
Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil
NIIIUD, Universidad de Chile

Álvaro Besoain Saldaña
abesoain@uchile.cl
Facultad de Medicina,
Universidad de Chile

Resumen

Este capítulo presenta una revisión sistemática de literatura cualitativa sobre experiencias del estudiantado con discapacidad en la educación superior. De un proceso de selección que excluyó 50 artículos, se analizaron finalmente 12 estudios. Los hallazgos evidencian una transversalidad del paradigma de la educación inclusiva, el modelo social de la discapacidad y la técnica de entrevistas. Las investigaciones se centran en identificar barreras institucionales, pedagógicas y actitudinales, así como experiencias de estigmatización, discriminación y afectación subjetiva. Se constata, sin embargo, una escasa problematización crítica de estos resultados y una limitada articulación con los estudios críticos en discapacidad. Resulta particularmente significativa la presencia marginal de estrategias de resistencia, agencia y construcción identitaria del estudiantado, lo que restringe una comprensión integral de sus vivencias. Ante esto, se plantea la necesidad de avanzar hacia enfoques reflexivos y situados que integren la dimensión subjetiva y política de la discapacidad, formulándose recomendaciones para futuras investigaciones que contribuyan al desarrollo de una educación superior más expansiva.

Palabras clave: discapacidad, educación inclusiva, modelo social, revisión sistemática, métodos cualitativos

1. Introducción

A nivel mundial, existe consenso sobre las condiciones de exclusión que enfrentan las personas con discapacidad (Paz-Maldonado, 2020a; Bonolio, 2003; Echeita y Duk, 2008; Organización Mundial de la Salud; Banco Mundial, 2011; Schkolnik, 2011). En respuesta, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2016), ratificada por Chile en 2008, que impulsó en nuestro país avances normativos como la dictación en 2010 de la ley 20.422. Sin embargo, la implementación de esta norma ha sido limitada, especialmente en educación superior (Molina, 2010), lo que evidencia brechas entre normativa y práctica (Tenorio y Ramírez-Burgos, 2021; Vásquez y Alarcón, 2016).

Aunque el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior se ha incrementado en distintos países (Rath, 2022; Sapir y Banai, 2023; Raaper et al., 2022; Dreyer, 2021; Moriña y Morgado, 2018; Kermit y Holiman, 2018; Grimes et al., 2017), persisten desigualdades entre el Norte global y América Latina (Rodríguez y Valenzuela, 2019), así como en Chile, donde la participación de este colectivo sigue siendo menor (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2016).

Más allá del acceso, una serie de autores señalan que durante su trayectoria universitaria las personas con discapacidad se enfrentan a diversas barreras (Perera, Melero y Moriña, 2022; Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2004; Taneja-Johansson, 2021; Paz-Maldonado, 2020b) que impactan negativamente en las posibilidades reales de titulación (Goode, 2007). Estos obstáculos no solo están presentes en las etapas de acceso y permanencia, sino también en el egreso y la incorporación al mundo laboral (Mella et al., 2014).

Las normativas mencionadas en párrafos anteriores se focalizan en los apoyos y adecuaciones necesarios —ajustes razonables— para que las personas con discapacidad participen, en igualdad de condiciones, en los distintos ámbitos y niveles de la vida social. Además, se requiere de la implementación adecuada de mecanismos efectivos para atenuar o suprimir las barreras que impiden o restringen su participación.

A nivel de la educación superior, el otorgamiento de ajustes razonables está sujeto a que las personas declaren su situación de discapacidad ante las instituciones, cuestión altamente compleja que constituye una importante barrera, especialmente si se considera que muchos estudiantes desean pasar desapercibidos por temor a ser discriminados (Burrueal, Millán y Vera, 2021; Burgstahler, Sheryl y Doe, 2006; Hadjidakou y Hartas, 2008) debido al peso del estigma asociado a la divulgación de la discapacidad, especialmente cuando se trata de las denominadas discapacidades invisibles (Sapir y Banai, 2023; Dreyer, 2021). Al respecto, Susan Grimes y colaboradores han estimado que el 50% de las personas que requieren apoyo para su proceso educativo en este nivel deciden no declarar su situación de discapacidad, incluso si ello se traduce en la ausencia de apoyos (Grimes et al., 2017).

En los últimos años ha aumentado la producción académica que aborda desde diversos enfoques la participación del estudiantado con discapacidad en la educación superior en Chile. Por ejemplo, Núñez y López (2020) evidencian la heterogeneidad de necesidades de apoyo para el aprendizaje y participación de estudiantes con discapacidad visual en la etapa universitaria e identifican barreras en el acceso, la infraestructura, la accesibilidad a la información, así como metodologías de enseñanza que limitan la participación. Por su parte, Carrasco, Galdames y Pincheira (2020) destacan las barreras que enfrentan estudiantes del espectro autista y muestran las falencias en las políticas universitarias vigentes, la inexistencia de un modelo de acompañamiento a estudiantes con discapacidad, la falta de formación docente, las barreras en metodologías de enseñanza y las de carácter actitudinal, entre otras.

Como facilitadores personales se encuentran la resiliencia, el tener un diagnóstico oficial y la certeza de lo que implica socialmente, entre otros aspectos. Por su parte, Castillo, Bustamante, Varas y Tapia (2021) estudiaron el impacto de la docencia remota de emergencia por Covid-19 en estudiantes con discapacidad visual. Los resultados muestran la inexistencia de directrices institucionales para el acompañamiento y estrategias de accesibilidad, la ausencia de material accesible, el empleo de estrategias poco participativas y los prejuicios hacia las personas con discapacidad visual.

En este contexto, resulta clave problematizar los conceptos de inclusión y discapacidad. La educación inclusiva implica transformar las instituciones para garantizar participación en igualdad de condiciones (Parrilla, 2002; Ainscow y Miles, 2008; Echeita y Ainscow, 2011; Delgado y Gairín, 2021), aunque coexiste con modelos previos como la segregación o integración (Blanco, 2010), lo que reproduce lógicas biomédicas y brechas entre discurso y práctica (Ferrante, 2015; Brogna, 2009; Ahmed, 2018). Por su parte, la discapacidad se configura como un concepto en disputa entre el modelo biomédico y el modelo social (Oliver, 1998; Arnau, 2013; Brogna, 2005; Jiménez Pérez, 2014), al que se suman enfoques como la diversidad funcional (Palacios y Romañach, 2006; Romañach y Lobato, 2005; Toboso, 2018) y la disidencia funcional (Arroyo y Vera, 2022), los que enfatizan su carácter político y estructural (Rosato et al., 2009; Barnes, 1998; Abberley, 2008) y su vínculo con el capacitismo (Toboso, 2017; Frédérick, 2017; Brown, 2020a, 2020b; Herrera y Vera, 2021).

Este análisis requiere además un enfoque interseccional que dé cuenta de la articulación de múltiples sistemas de opresión (Hill-Collins y Bilge, 2019). En conjunto, los antecedentes evidencian brechas, barreras persistentes y tensiones entre las normativas y las prácticas, lo que refuerza la necesidad de comprender las experiencias, significados y estrategias del estudiantado con discapacidad, objetivo al que contribuye la presente revisión sistemática de estudios cualitativos.

La pregunta que ha guiado el desarrollo de este trabajo es la siguiente: ¿con qué marcos conceptuales y metodológicos de carácter cualitativo se ha investigado la experiencia del estudiantado con discapacidad en instituciones de educación superior en el mundo, en los últimos 10 años, y qué hallazgos se han reportado?

2. Metodología

Para efectuar el estudio se revisó críticamente la literatura empírica disponible sobre las experiencias de estudiantes con discapacidad en educación superior, mediante métodos cualitativos de investigación. Se establecieron criterios y directrices que guiaron el proceso de búsqueda y selección de los artículos científicos. En los apartados siguientes se detallan los términos y directrices de búsqueda, los criterios de inclusión y exclusión y el diagrama PRISMA que sintetiza el proceso de búsqueda y selección de estudios.

2.1. Términos y Directrices de Búsqueda

Como indica la figura 1, este estudio se ha concentrado en las bases de datos Web of Science y Scopus, abarcando un periodo de 10 años e incluye artículos escritos en inglés. La búsqueda se focalizó en las experiencias de estudiantes con discapacidad en educación superior.

Figura 1. Términos y directrices de búsqueda

Sintaxis de búsqueda	Sintaxis de búsqueda	Filtros de la base de datos
"disabilit*" AND ("disabled students" OR "students with disabilit*") AND "higher education" AND "experience"	• Web of Science • Scopus	• Año: 2013-2023 • Idioma: inglés • País: todos los países • Tipo de fuente: revistas científicas • Tipo de documento: artículo • Texto completo • Evaluado por expertos

Fuente: elaboración propia

2.2. Criterios de Inclusión y Exclusión

Se incluyeron artículos científicos de libre acceso que, mediante metodologías cualitativas, realizaran un análisis empírico de las experiencias de estudiantes con discapacidad en educación superior presencial. Se excluyeron estudios no empíricos, revisiones, metaanálisis, enfoques cuantitativos, mixtos o comparativos, así como investigaciones en modalidades híbridas o a distancia, o centradas en otros actores. La tabla 1 sintetiza los criterios de inclusión y exclusión utilizados en esta revisión sistemática.

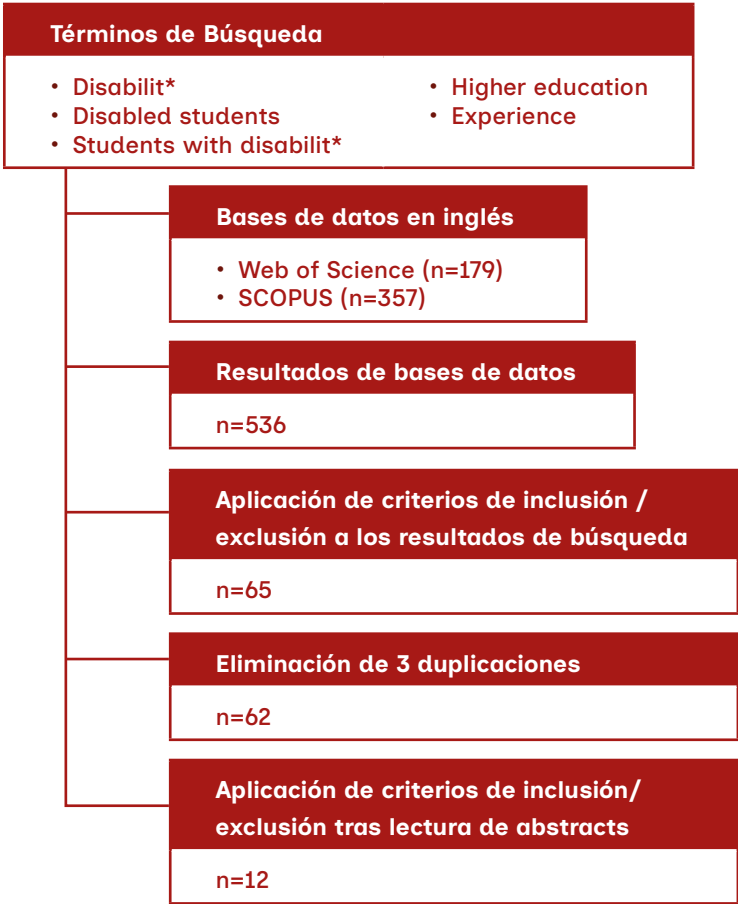
Tabla 1: Criterios de inclusión y exclusión

Variable	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Tipo de publicación	Artículos científicos	Otras publicaciones
Acceso a contenido	Libre acceso	Restringido o pago
Tipo de estudio	Estudios empíricos que a través de metodologías cualitativas analicen la experiencia del estudiantado con discapacidad en instituciones de educación superior	Investigaciones no empíricas (ej.: estudios teóricos o descriptivos, revisiones sistemáticas o meta análisis)
		Investigaciones con métodos cuantitativos o mixtos
		Análisis comparativos
Tipo de institución	Universidades u otras IES de modalidad presencial	Universidades u otras IES de modalidad híbrida o a distancia
Sujetos de estudio	Estudiantes con discapacidad en general / con dificultades específicas de aprendizaje / con situaciones específicas de discapacidad (física, visual, Sordera, etc.)	Otros integrantes de las comunidades educativas (docentes, profesionales, estudiantes sin discapacidad, entre otros)

Fuente: elaboración propia

La búsqueda en Web of Science y Scopus arrojó 536 artículos. Tras aplicar criterios de inclusión y exclusión se seleccionaron 65, de los cuales se eliminaron 3 duplicados (n=62). Posteriormente, se excluyeron 48 mediante revisión de resúmenes y 2 tras lectura completa, lo que da como resultado una muestra final de 12 artículos (Figura 2).

Figura 2. Diagrama PRISMA



Fuente: elaboración propia

Tras la lectura de resúmenes se excluyeron estudios por diversos criterios, entre ellos revisiones sistemáticas (n=3), investigaciones sobre percepciones de docentes u otros actores (n=12), estudios que incluían múltiples actores en educación superior (n=9), uso de escalas psicológicas (n=3), enfoques comparativos (n=2), estudios sobre plataformas (n=1), estudios longitudinales (n=1), textos en portugués (n=2), trabajos sobre inclusión laboral (n=2), estudios con metodologías cuantitativas o mixtas (n=2), análisis con enfoque de género (n=1), estudios sobre movilidad estudiantil (n=2), sobre para-atletas (n=1) y sobre transición a la educación superior (n=2), así como también se excluyeron trabajos no empíricos (n=1) y aquellos a los que no fue posible acceder al texto completo (n=3). Tras la lectura completa, se prescindió de dos estudios adicionales por considerar otros actores o combinar estudiantes y egresados (n=2). En total, se excluyeron 50 artículos.

Los artículos fueron codificados inductivamente según tres ámbitos: marco conceptual, metodología y resultados. En el primero se priorizó el análisis de las conceptualizaciones de discapacidad y de las respuestas institucionales a la diversidad; en el segundo, se consideraron las técnicas cualitativas de construcción y análisis de información; y en el tercero, se agruparon las categorías emergentes según dos dimensiones: barreras para la participación y experiencias subjetivas del estudiantado con discapacidad.

3. Resultados

La tabla 2 contiene los apellidos de los autores, el título y año de los artículos incorporados en esta revisión sistemática.

Tabla 2. Artículos incorporados en la revisión

	Autores	Título	País	Año de publicación
1	Rath	Social engagement: Hearing the voices of disabled students in higher education in Ireland	Irlanda	2022
2	Sapir y Banai	Balancing attendance and disclosure: identity work of students with invisible disabilities	Israel	2023
3	Raaper, Peruzzo y Westander	Disabled students doing activism: Borrowing from and trespassing neoliberal reason in English higher education	Inglaterra	2022
4	Tejeda	The Experience of University Students in a Situation of Disability in Indigenous People in the Face of Evaluation	Chile	2022
5	Dreyer	Specific learning disabilities: Challenges for meaningful access and participation at higher education institutions	Sudáfrica	2021
6	Hendry, Hendry, Ige y McGrath	"I was isolated and this was difficult": Investigating the communication barriers to inclusive further/higher education for deaf Scottish students	Escocia	2021
7	Moriña y Morgado	University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities	España	2016

	Autores	Título	País	Año de publicación
8	Gavira y Moriña	Hidden voices in higher education: inclusive policies and practices in social science and law classrooms	España	2015
9	Moriña, Cortés y Melero	Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out	España	2013
10	De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro	The subjective experiences of students with invisible disabilities at a historically disadvantaged university	Sudáfrica	2022
11	Kermit y Holiman	Inclusion in norwegian higher education: Deaf students' experiences with lecturers	Noruega	2018
12	Kendall	Higher education and disability: Exploring student experiences	Reino Unido	2016

Fuente: elaboración propia

A continuación, se presentan los principales hallazgos de la revisión sistemática. Inicialmente, se da cuenta del ámbito teórico-conceptual, para luego abordar el aspecto metodológico y, finalmente, los resultados de los estudios. En cada caso se abordan, primero, las tendencias identificadas y luego se mencionan las excepciones.

3.1. Ámbito Teórico-Conceptual

En el ámbito teórico-conceptual se identificaron 37 códigos diferentes, de los cuales 10 figuran en al menos 3 de los artículos revisados. De las 27 categorías restantes, 6 aparecen en dos

publicaciones y 21 figuran solo en una de ellas. La tabla 3 muestra las 10 categorías más recurrentes y los textos en los que aparecen.

Tabla 3. Tendencias en teorías y conceptos

Concepto	N	Artículos donde aparece
Educación inclusiva / Barreras para el aprendizaje y la participación	11	Tejeda (2022); Dreyer (2021); Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2021); Moriña y Morgado (2016); Gavira y Moriña (2015); Moriña, Cortés y Melero (2013); Kermit y Holiman (2018); Rath (2022); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Sapir y Banai (2023); Kendall (2016)
Modelo social / socioecológico de la discapacidad	9	Sapir y Banai (2023); Moriña y Morgado (2016); Dreyer (2021); Gavira y Moriña (2015); Moriña, Cortés y Melero (2013); Kermit y Holiman (2018); Kendall (2016); Rath (2022); Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2021)
Accesibilidad	6	Moriña y Morgado (2016); De Beer, Isaacs, Lawrence,., Cebekhulu., Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Kermit y Holiman (2018); Gavira y Moriña (2015); Rath (2022); Sapir y Banai (2023)
Apoyos para la participación de EcD en ES	6	Gavira y Moriña (2015); Moriña, Cortés y Melero (2013); De Beer, Isaacs, Lawrence,., Cebekhulu., Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Kermit y Holiman (2018); Sapir y Banai (2023); Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2021)
Experiencia universitaria / experiencia vivida	6	Tejeda (2022); Rath (2022); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Sapir y Banai (2023); Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2021); Raaper, Peruzzo y Westander (2022)

Concepto	N	Artículos donde aparece
Estigma	5	Kendall (2016); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Kermit y Holiman (2018); Sapir y Banai (2023); Rath (2022)
Trabajo de identidad / Relación entre identidad y discapacidad /, estrategias de gestión de la identidad	5	Sapir y Banai (2023); Tejeda (2022); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2021); Kendall (2016)
Enfoque de Derechos Humanos	4	Dreyer (2021); Rath (2022); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Kendall (2016)
Discapacidades invisibles	4	Dreyer (2021); Sapir y Banai (2023); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2021)
Ajustes razonables	3	De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Kendall (2016); Tejeda (2022)

Fuente: elaboración propia

El concepto predominante en la literatura revisada es el de educación inclusiva, con la excepción de Raaper, Peruzzo y Westander (2022), quienes, desde la gubernamentalidad foucaultiana, analizan el activismo estudiantil e incorporan el concepto de capacitismo (Toboso, 2017; Herrera y Vera, 2021; Arroyo y Vera, 2022), también presente en Sapir y Banai (2022). Asociados a este paradigma destacan los apoyos, ajustes razonables y diseño universal. En cuanto a la discapacidad, predomina el modelo social o socioecológico (Oliver, 1998; Barnes, 1998), articulado con la educación inclusiva al desplazar el foco

hacia el entorno, junto con la accesibilidad (Naciones Unidas, 2006) y el enfoque de derechos humanos.

Asimismo, emergen conceptos vinculados a la experiencia subjetiva como identidad, estigma y experiencia universitaria. La identidad se analiza especialmente en relación con discapacidades invisibles y procesos de ocultamiento o revelación (Sapir y Banai, 2022; De Beer et al., 2022; Hendry et al., 2021; Kendall, 2016; Tejeda, 2022), mientras que el estigma permite comprender la resistencia a la autoidentificación (Kendall, 2016; De Beer et al., 2022; Kermit y Holiman, 2018; Sapir y Banai, 2023; Rath, 2022; Oliver, 1998). La experiencia universitaria aparece frecuentemente, aunque sin definición clara. En contraste, la interseccionalidad está ausente y el enfoque histórico-cultural de Vigotsky es marginal (Dreyer, 2021; Kermit y Holiman, 2018). En suma, se observa una adhesión casi unánime a estos marcos conceptuales, con escasa problematización crítica, lo que sugiere un uso acrítico de conceptos cuya tensión será abordada en las conclusiones.

3.2. Ámbito Metodológico

En cuanto a las técnicas de construcción y análisis de información —detalladas en las tablas 4 y 5—, predomina el uso de entrevistas semiestructuradas, realizadas de forma presencial, por correo electrónico o mediante videollamadas, en algunos casos condicionadas por la pandemia de Covid-19 (Hendry et al., 2021; Dreyer, 2021). En estudios con personas Sordas se empleó lengua de señas (Hendry et al., 2021; Kermit y Holiman, 2021) y en varios casos las entrevistas se complementaron con grupos focales (Rath, 2022; Moriña y Morgado, 2016; Gavira y Moriña, 2015; Moriña, Cortés y Melero, 2013). Asimismo, algunos trabajos incorporan enfoques biográfico-narrativos —como líneas de vida, autoinformes e historias de vida— (Tejeda, 2022; Moriña y Morgado, 2016; Gavira y Moriña, 2015; Moriña, Cortés y Melero, 2013). No obstante, solo una publicación reporta instancias de retroalimentación con participantes (Kermit y Holiman, 2018).

Tabla 4. Tendencias en Técnicas de construcción de información

Técnica	N	Artículos donde aparece
Entrevista semiestructurada	10	Rath (2022); Dreyer (2021); Moriña, Cortés y Melero (2013); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Kendall (2016); Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2021); Sapir y Banai (2023); Raaper, Peruzzo y Westander (2022); Tejeda (2022); Kermit y Holiman (2018)
Entrevistas por correo electrónico / videollamada	6	Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2021); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Rath (2022); Sapir y Banai (2023); Raaper, Peruzzo y Westander (2022); Dreyer (2021)
Entrevistas en lengua de señas	2	Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2021); Kermit y Holiman (2018)
Estudio de caso	2	Tejeda (2022); Dreyer (2021)
Técnicas biográfico-narrativas	4	Tejeda (2022); Moriña y Morgado (2016); Gavira y Moriña (2015); Moriña, Cortés y Melero (2013)
Grupo focal	4	Rath (2022); Moriña y Morgado (2016); Gavira y Moriña (2015); Moriña, Cortés y Melero (2013)
Instancia de verificación de hallazgos junto a participantes	1	Kermit y Holiman (2018)

Fuente: elaboración propia

En los estudios revisados se observa una amplia presencia femenina en las muestras cualitativas y una subrepresentación masculina, sin que exista información suficiente para estimar el sesgo en relación con la distribución real por sexo/género en los contextos analizados. Además, ningún estudio considera identidades de género no binarias. En cuanto al nivel educativo, destacan Kermit y Holiman (2018), que trabajan con estudiantes Sordos de postgrado e incorporan investigadores usuarios de lengua de señas, mientras que Sapir y Banai (2023) y Raaper et al. (2022) incluyen participantes de pre y postgrado. Finalmente, en el análisis de la información predomina el uso del análisis de contenido temático, complementado en algunos casos con enfoques estructurales, narrativos y comparativos, especialmente en estudios con técnicas biográfico-narrativas.

Tabla 5. Tendencias en métodos analíticos

Método	N	Articulos donde aparece
Análisis de contenido temático	9	Rath (2022); Sapir y Banai (2023); Raaper, Peruzzo y Westander (2022); Dreyer (2021); Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2021); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhu-lu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Kendall (2016); Tejeda (2022); Kendall (2016)
Análisis narrativo	3	Moriña y Morgado (2016); Gavira y Moriña (2015); Moriña, Cortés y Melero (2013)
Análisis hermenéutico-interpretativo	2	Tejeda (2022); Kermit y Holiman (2018)
Análisis estructural	2	Moriña y Morgado (2016); Moriña, Cortés y Melero (2013)
Análisis comparativo	1	Gavira y Moriña (2015)

Fuente: elaboración propia

3.3. Ámbito Resultados

El análisis de los 12 estudios identificó 48 códigos, de los cuales 20 presentan mayor recurrencia, organizados en dos dimensiones: barreras para la participación y experiencia subjetiva del estudiantado. En relación con las barreras —detalladas en la Tabla 6—, destacan las de carácter institucional, asociadas tanto a trabas burocráticas como a la brecha entre políticas y prácticas (Vásquez y Alarcón, 2016; Tenorio y Ramírez-Burgos, 2021). A ello se suman la insuficiencia de apoyos (Tejeda, 2022), la falta de formación docente, las limitaciones en infraestructura, los problemas de comunicación —especialmente en personas Sordas—, la escasa difusión de apoyos, la invisibilización de la discapacidad y el predominio de enfoques pedagógicos tradicionales.

Tabla 6. Tendencias en resultados - Barreras para la participación de estudiantes con discapacidad

Categoría	N	Artículos donde aparece
Barreras institucionales / Dificultades burocráticas / grandes brechas entre políticas y prácticas	8	Raaper, R; Peruzzo, F; Westander, M. (2022); Moriña y Morgado (2016); Rath (2022); Sapir y Banai (2023); Tejeda (2022); Gavira y Moriña (2015); Kermit y Holiman (2018); Kendall (2016)
Adaptaciones inexistentes o insuficientes	8	Sapir y Banai (2023); Moriña, Cortés y Melero (2013); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Kermit y Holiman (2018); Rath (2022); Tejeda (2022); Gavira y Moriña (2015); Kendall (2016)
Docentes no están formados para atender a la diversidad	7	Dreyer (2021); Gavira y Moriña (2015); Kermit y Holiman (2018); Kendall (2016); Rath (2022); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Tejeda (2022)

Categoría	N	Artículos donde aparece
Barreras en el espacio físico y en el ambiente	6	Sapir y Banai (2023); Moriña y Morgado (2016)M Gavira y Moriña (2015); Kermit y Holiman (2018); Kendall (2016); Rath (2022)
Desconocimiento de mecanismos institucionales de apoyo	6	Dreyer (2021); Gavira y Moriña (2015); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhu-lu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Rath (2022); Sapir y Banai (2023); Tejeda (2022)
Experiencia de EcD no es tomada en cuenta en IES	5	Raaper, Peruzzo y Westander (2022); Kermit y Holiman (2018); Rath (2022); Sapir y Banai (2023); Tejeda (2022)
Falta de conciencia sobre la discapacidad entre compañeros y personal universitario	5	De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhu-lu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Kermit y Holiman (2018); Rath (2022); Dreyer (2021); Kendall (2016)
Docencia tipo "cátedra"	5	Tejeda (2022); Moriña y Morgado (2016); Moriña, Cortés y Melero (2013), Gavira y Moriña (2015)
Invisibilización de EcD en IES	3	Tejeda (2022); Kermit y Holiman (2018); Rath (2022)
Barreras en la comunicación	3	Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2021); Moriña y Morgado (2016); Kermit y Holiman (2018)

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la experiencia subjetiva —sistematizada en la tabla 7—, predominan las vivencias de menosprecio, discriminación y dificultades relacionales, todo lo cual favorece conductas de evitación y ocultamiento, especialmente en discapacidades invisibles (Herrera y Vera, 2021). Asimismo, se reportan afectaciones psicológicas vinculadas al estigma, como miedo y vergüenza ante la revelación de la discapacidad. Esta situación es crítica, considerando que declarar la condición es requisito para acceder a apoyos, pese a que cerca del 50% del estudiantado no lo hace (Grimes et al., 2017). Aunque se identifican algunas

estrategias de resistencia (Tejeda, 2022; Kermit y Holiman, 2018; Sapir y Banai, 2023), predomina un enfoque centrado en la opresión y la discriminación institucional (Abberley, 1998; Oliver, 1998), lo que evidencia el peso del capacitismo en la educación superior.

Tabla 7. Tendencias en resultados – Experiencia subjetiva estudiantil

Categoría	N	Artículos donde aparece
Experiencias de menosprecio / discriminación	7	Tejeda (2022), Gavira y Moriña (2015), Moriña y Morgado (2016), De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro; (2022); Kermit y Holiman (2018); Rath (2022); Dreyer (2021)
Dificultades en relaciones sociales de EcD	7	Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2021); Moriña y Morgado (2016); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Kermit y Holiman (2018); Rath (2022); Sapir y Banai (2023); Gavira y Moriña (2015)
Afectación psicológica por barreras (pertenencia, valía, autoconcepto, aislamiento, etc.)	6	Sapir y Banai (2023); Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2021); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Rath (2022); Tejeda (2022); Kermit y Holiman (2018)
Peso del estigma (miedo, vergüenza, sobreadaptación)	5	Sapir y Banai (2023); Dreyer (2021); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Kendall (2016); Rath (2022)
Incomodidad o negativa de EcD a revelar su situación para solicitar apoyos	5	Dreyer (2021); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Kendall (2016); Rath (2022); Sapir y Banai (2023)

Categoría	N	Artículos donde aparece
Resistencia al etiquetado o "trato especial"	5	Dreyer (2021); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Kendall (2016); Rath (2022); Sapir y Banai (2023)
Estrategias para manejar la discapacidad (cuánto y a quién revelar)	4	Sapir y Banai (2023); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Kendall (2016); Rath (2022)
Dificultades para manejar la carga académica	4	De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022); Rath (2022); Tejeda (2022); Moriña, Cortés y Melero (2013)
Resiliencia de EcD / Estrategias de resistencia	3	Tejeda (2022); Kermit y Holiman (2018); Sapir y Banai (2023)
Estudiantes no se identifican como personas con discapacidad	3	Kendall (2016); Kermit y Holiman (2018); De Beer, Isaacs, Lawrence, Cebekhulu, Morkel, Nell, Mpisane, Van Tonder, Mayman, Thobejane y Pedro (2022)

Fuente: elaboración propia

4. Discusión y Conclusiones

La revisión sistemática presentada en estas páginas tuvo por objetivo identificar los conceptos, métodos cualitativos y hallazgos de los estudios desarrollados a nivel mundial entre 2013 y 2023, respecto a la experiencia de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Se revisaron 12 artículos que dan cuenta de investigaciones realizadas en diversas latitudes, abarcando países de Europa, Asia, África y América Latina

Sobre el ámbito teórico-conceptual, se constató a partir de la evidencia analizada la transversalidad de los marcos conceptuales de la educación inclusiva y del modelo social de la discapacidad que, con algunos matices, están presentes en la totalidad de las publicaciones revisadas. Respecto del ámbito metodológico, la técnica cualitativa más utilizada fue la entrevista en profundidad, complementada con grupos focales o con otras técnicas de índole biográfico-narrativa, esto último en aproximadamente el 25% de los artículos analizados. Sobre los resultados, se refrenda la evidencia contenida en los antecedentes respecto a la presencia generalizada en la educación superior de barreras para el aprendizaje y la participación del estudiantado con discapacidad, en coherencia con investigaciones recientes que muestran las barreras institucionales, físicas y actitudinales que enfrenta el estudiantado con discapacidad en las universidades (Pérez-Castro, 2019; Cintora, Vargas y González, 2019; Cotán, 2019; Moriña y Carballo, 2020; Núñez y López, 2020; Vilches y Garcés, 2021; Tenorio y Ramírez-Burgos, 2021). También hubo hallazgos que revelan el peso de la estigmatización y la discriminación institucional en la configuración de experiencias de menosprecio, afectación psicológica, ocultamiento de la discapacidad y dificultades en las relaciones sociales, entre otras.

A partir de lo expuesto a lo largo de estas páginas, es necesario conceder una atención especial a las denominadas discapacidades invisibles, dado que en estos casos son más fuertes el peso de la estigmatización y la renuencia a solicitar apoyos (Dreyer, 2021, Grimes et al, 2017). Estos hallazgos son coherentes con los de estudios recientes que han analizado las barreras y facilitadores para la neurodiversidad en la educación superior, que incluye condiciones como el autismo, la dislexia, el trastorno de déficit atencional, los

trastornos de ansiedad y la epilepsia, entre otros. Dichas condiciones suelen ser invisibilizadas por las instituciones, además de observarse una tendencia de las propias personas neurodivergentes a ocultarlas (Amador et al, 2021).

Respecto de los nexos entre los marcos teóricos y los resultados de los estudios analizados, llama la atención el escaso lugar que ocupan las experiencias de resistencia frente al estigma y de resiliencia frente a la discriminación. Como se anotó, los paradigmas de la educación inclusiva y del modelo social de la discapacidad guiaron las investigaciones analizadas, aunque a la luz de la discusión y análisis de resultados presentadas en ellas parece existir una aplicación acrítica o simplista de estas conceptualizaciones. De hecho, solo uno de los artículos atribuye la discriminación de la que son objeto los estudiantes con discapacidad al predominio del modelo biomédico (Tejeda, 2022). Esto refuerza la necesidad de profundizar tanto en la discusión teórica como en la aplicación reflexiva de estos esquemas conceptuales en los estudios sobre educación superior inclusiva, pues de lo contrario se corre el riesgo de reproducir las mismas contradicciones entre lo declarativo y lo práctico constatadas entre las políticas de inclusión y las prácticas de discriminación presentes en las instituciones de educación superior.

En concreto, es necesaria una práctica investigativa que no solo asuma en el discurso las conceptualizaciones críticas del capacitismo, la inclusión o la construcción social de la discapacidad, sino que las lleve a la práctica, tanto en lo metodológico como en lo analítico. No se debe obviar el hecho de que, como indican Rosato y colaboradores (2009), la discapacidad es fruto de una disputa o de un consenso y se trata de una construcción social y no de algo dado. Se constata al respecto una fuerte tendencia a la reificación de los conceptos en boga en algunas de las publicaciones revisadas, como si por el solo hecho de reivindicar discursivamente el modelo social de la discapacidad desaparecieran las condicionantes actuales que configuran los procesos de discriminación institucional de las personas con discapacidad en todas las esferas de la vida social (Oliver, 1998). Una forma de evitar esto es analizar las tensiones y disputas en el campo de la educación superior en torno a los modos de comprender la discapacidad y las respuestas institucionales a la diversidad.

Los resultados de los estudios analizados evidencian estas tensiones al ilustrar las múltiples barreras y las experiencias subjetivas de menosprecio, ocultamiento, afectación psicológica y otras, que contradicen tanto los discursos y políticas institucionales, como las conceptualizaciones de la educación frente a la diversidad que subyacen a esos discursos y que están a la base de los estudios desarrollados en esta materia.

En otras palabras, como se indicó en los antecedentes de este trabajo, a pesar de su extendido uso discursivo en el momento actual, en los hechos, el modelo de educación inclusiva coexiste con los modelos que pretende superar (Blanco, 2010), de forma que las concepciones educativas previas, como la marginación, la segregación y la integración están vigentes hasta el presente, lo que en ocasiones produce nueva terminología que no llevan aparejadas los tan necesarios cambios a nivel de las políticas, las culturas y las prácticas, lo que perpetúa los esquemas de exclusión tan propios del paradigma biomédico, incluso con reminiscencias del paradigma de prescindencia (Ferrante, 2015, Brogna, 2009).

Asimismo, se identifican dos aspectos relevantes en relación con los enfoques teóricos y metodológicos de los estudios analizados. En primer lugar, destaca la predominancia de enfoques positivistas convencionales que no reconocen la agencia de los sujetos de estudio, tratándolos más bien como objetos y estableciendo una relación unidireccional en la producción de conocimiento. De hecho, sólo uno de los artículos revisados reporta instancias de retroalimentación por parte de los participantes. Si bien esta situación sigue siendo frecuente en las ciencias sociales, no debe pasarse por alto, en consideración a la posición de desventaja social, política, económica, cultural y epistémica que enfrentan las personas con discapacidad.

En consecuencia, se vuelve necesario promover investigaciones que reconozcan a las personas con discapacidad como agentes activos en la producción de conocimiento sobre sus propias experiencias para superar la consideración de que se está frente a meros objetos de estudio. Aunque algunos trabajos incorporan autores que se identifican como personas con discapacidad (Rath, 2022) o como personas Sordas (Hendry et al., 2021), ninguno rompe con el paradigma positivista ni con su concepción lineal del conocimiento. De este modo, resulta clave que quienes investigan en educación

superior inclusiva reconozcan su lugar de enunciación y avancen hacia enfoques situados que trasciendan la lógica positivista y neoliberal (Raaper et al., 2022) y de este modo integrar la experiencia y la dimensión humana.

En el ámbito conceptual, una constante en los estudios revisados fue la indefinición del concepto de experiencia. Desde el punto de vista de la psicología educacional, y en directa relación con ello, se constata que el enfoque de la teoría histórico-cultural de Vigotsky ocupa un lugar marginal en los estudios revisados, y solo se utiliza en 2 de las 12 publicaciones. Se considera que la perspectiva histórico-cultural de la psicología educacional es un terreno fértil para el florecimiento de investigaciones sobre educación superior inclusiva que consideren la experiencia en términos de la vivencia (*péréjivanie*) y, de este modo, abarcar tanto sus aspectos objetivos como subjetivos, en su compleja imbricación, para arribar a una mejor comprensión de este fenómeno que posibilite la construcción de un conocimiento profundo, concebido ante todo como una herramienta emancipadora para las propias personas con discapacidad, una herramienta epistémica para el desarrollo de las diversas disciplinas del conocimiento y un fundamento sólido que alimente la toma de decisiones tendiente a la eliminación de las barreras que restringen la participación de las personas con discapacidad y de otros grupos históricamente marginados del mundo universitario.

En este marco, se identifican desafíos para futuras investigaciones: profundizar en las brechas y trayectorias del estudiantado con discapacidad, así como en el impacto de las barreras en la construcción identitaria. A nivel institucional, se requiere fortalecer los mecanismos de detección y apoyo, junto con avanzar hacia enfoques interseccionales que reconozcan la complejidad de los procesos de opresión y privilegio que operan en conjunto con el capacitismo, lo cual configura las experiencias de las personas con discapacidad. Profundizar en esas vivencias permitiría generar conocimiento situado y contribuir al desarrollo de políticas y prácticas más equitativas en educación superior.

Finalmente y a la luz de la revisión efectuada, algunas preguntas de investigación para futuros estudios podrían ser las siguientes:

- ◆ ¿Cómo son los procesos de construcción identitaria del estudiantado con discapacidad?
- ◆ ¿De qué manera las instituciones de educación superior acogen las diversas identidades asociadas a la “discapacidad”?
- ◆ ¿Qué brechas y posibilidades experimentan las personas con discapacidad en la educación superior?
- ◆ Desde una perspectiva interseccional, ¿cómo es la experiencia subjetiva de las personas con discapacidad en la educación superior?
- ◆ ¿De qué manera influyen las culturas académicas y profesionales en la participación de las personas con discapacidad en roles de gestión, investigación y docencia en la educación superior?

Por último, resulta imprescindible que las futuras investigaciones aborden la discapacidad y la neurodivergencia no solo en el ámbito estudiantil, sino también en toda la comunidad universitaria. El reconocimiento por parte del cuerpo docente y profesional de las experiencias, las estrategias de resistencia y el enmascaramiento de condiciones socialmente devaluadas como estas es un requisito ineludible para expandir las fronteras de la educación superior, de modo que se favorezcan y legitimen los espacios universitarios que acojan la diversidad como un rasgo inherente a lo humano.

Declaración de conflictos de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

5. Referencias

- Ahmed, Sara (2018). Vivir una vida feminista. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII(145), 17-44.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Amador, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., y Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la educación superior*, 50(200), 129-151. Epub 22 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>
- Arnau, S. (2013). La Filosofía de Vida independiente . Una estrategia política noviolenta para una Cultura de Paz. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 93-112.
- Arroyo, P. y Vera, L. (2020). Disidencia funcional, una propuesta desde el Sur para repensar la discapacidad. *Aequitas* 28(2), páginas 181-190: <https://www.erudit.org/en/journals/aequitas/2022-v28-n2-aequitas07449/1093620ar/>
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (ed.) *Discapacidad y Sociedad* (pp. 59-76). Ediciones Morata.
- Blanco, R. (2010). Presentación: El Derecho a la Educación. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 4(2), 15-22. Recuperado a partir de https://revistas.uceval.cl/revistainclusiva/article/view/4_2_002

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. FUHEM - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI.<https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/index-for-inclusion-guia-para-la-educacion-inclusiva>
- Booth, T., Vaughan, M., y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. UNESCO/CIES.
- Broyna, P. (2005). Derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia? El Cotidiano, 21(134), 43-55.
- (2009). Las representaciones de la discapacidad: La vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En: Broyna, P. (comp). Visiones y Revisiones de la Discapacidad, páginas 157-186.
- Brown, N. (2020) "Introduction: Theorizing ableism in academia" en Ableism in Academia: Theorising experiences of disabilities and cronic illnesses in higher education. N. Brown y J. Leigh (eds.), UCL Press: Londres.
- Burgstahler, S. y Doe, T. (2006). Improving Postsecondary Outcomes for Students with Disabilities: Designing Professional Development for Faculty. Journal of Postsecondary Education and Disability. 18(2) 135-145. <https://doi.org/10.1.1.495.5618>
- Burrue, M., Millán, A. y Vera, J. (2021). La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior revisión sistematizada. Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos,13(25), 28-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8144905>
- Carrasco, A., Carrasco, K., Galdames, F., y Pincheira, C. (2020). Facilitadores y barreras que vivencian estudiantes de la Universidad de Chile con trastorno del espectro autista en su participación en la educación superior [Proyecto de Seminario de Título no publicado]. Universidad de Chile.

- Castillo, D., Bustamante, P., Varas, J., y Tapia, E. (2021). Evaluación del impacto de la docencia remota de emergencia en contexto de covid-19 desde los(as) estudiantes con baja visión y ceguera de la Universidad de Chile. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 8(2), 59-74.
- Clavijo, R, y Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.o.rg/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (13 de diciembre de 2006). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Cotán, A. (2019). Investigación narrativa para contar historias: líneas de vida de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de la educación superior*, 48(192), 23-47. Epub 30 de enero de 2020. Recuperado en 21 de julio de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000400023&lng=es&esytng=es.
- De Beer, C., Isaacs, S., Lawrence, C., Cebekhulu, G., Morkel, J., Nell, J., Mpisane, N., Van Tonder, W., Mayman, Y., Thobejane, L. y Pedro, A. (2022). The subjective experiences of students with invisible disabilities at a historically disadvantaged university. *African Journal of Disability*. <https://ajod.org/index.php/ajod/article/view/932>
- Delgado, K. y Gairín J. (2021). Educación Inclusiva en el nivel superior. Una crisis representacional. *Polifonía. Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 324-353.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE] (2023). Resultados históricos. <https://demre.cl/inclusion/documentacion>
- Dreyer, L. (2021). Specific learning disabilities: Challenges for meaningful access and participation at higher education

institutions. *Journal of Education* (85), pp.75-92. DOI: 10.17159/2520-9868/i85a04

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de la revolución pendiente. *Tejuelo*, 122, 26-46.

Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-8. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>

Ferrante, C. (2015). Política de los cuerpos, discapacidad y capitalismo en América Latina. La vigencia de la tragedia médica personal. *Revista Inclusiones*. Vol. Especial, 41-61.

Frederick, A. (2017) "Visibility, Respectability, and Disengagement: The Everyday Resistance of Mothers with Disabilities." *Social Science y Medicine*, Vol. 181, pp. 131-138 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.03.030>.

Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. y Hall T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29 (3), 303-318. DOI: 10.1080/03075070410001682592

Gavira, R. y Moriña, A. (2015). Hidden voices in higher education: inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education* 19(4), pp.365-378. DOI: 10.1080/13603116.2014.935812

Goode, J. (2007). Managing disability: early experiences of university students with disabilities. *Disability and Society*, 22(1), 35-48. DOI: 10.1080/09687590601056204

Hadjikakou, K. y Hartas, D. (2008). Provision for Students with Disabilities in Cyprus Higher Education. *Higher Education*, 55(1), 103-119. DOI: 10.1007/s10734-007-9070-8

Hendry, G; Hendry, Ige, H. y McGrath, N. (2021). "I was isolated and this was difficult": Investigating the communication barriers to

inclusive further/higher education for deaf Scottish students. *Deafness y Education International*, 23(4), pp. 295-312. DOI: 10.1080/14643154.2020.1818044

Hill-Collins, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Madrid: Ediciones Morata.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Madrid: Capitán Swing.

Jiménez Pérez, G. (2014). From complaint to diversity: a hermeneutic. *Dialnet*, 2(2), 185-206. Retrieved from <http://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/129>

Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education* 3(1). DOI: 10.1080/2331186X.2016.1256142

Kermit, P. y Holiman, S. (2018). Inclusion in norwegian higher education: Deaf students' experiences with lecturers. *Social Inclusion* 6(4), pp. 158-167. DOI: 10.17645/si.v6i4.1656

Mareño, M. (2021). Una aproximación a la teoría crip: la resistencia a la obligatoriedad del cuerpo normativo. *Argumentos, Revista de Crítica Social* (en línea) N.º 24, 377-429

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755979>

Ministerio de Educación (2023, 17 de enero). Admisión 2023: Más de 140 mil postulantes fueron seleccionados en las universidades y Pedagogías crecen en 51% respecto a 2022. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/2023/01/17/admision-2023-mas-de-140-mil-postulantes-fueron-seleccionados-en-las-universidades-y-pedagogias-crecen-en-51-respecto-a-2022/>

- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, (70), 95-115. <http://redalyc.org/articulo.oa?id=376140385005>
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690. <https://idus.us.es/handle/11441/66855>
- Moriña, A. y Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação y Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.214662>
- Moriña, A., Cortes, M. y Melero, N. (2013). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability y Society* 29(1), pp. 44-57. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.769862>
- Moriña, A. y Morgado, B. (2018). University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education* 42(1), pp.13-23. DOI: [10.1080/0309877X.2016.1188900](https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1188900)
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability y Society*, 26, 307-319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>
- Núñez, A., y López, M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo. *Calidad en la Educación*, (53), 42-76. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.518>
- Oliver, M. J. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (ed.) *Discapacidad y Sociedad*, pp. 34-58.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad: la Bioética y los Derechos Humanos como herramienta

para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Diversitas Ediciones.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva, *Revista de Educación*, 327,11-30. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/37578>

Paz-Maldonado, E. (2020a). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*. 32(1), 123-146.

(2020b). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 46(1), 413-429. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>

Perera, V., Melero, N., Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(93), 433-454.

Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, (53). Epub 28 de agosto de 2020. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)

Rath, V. (2022) Social engagement: Hearing the voices of disabled students in higher education in Ireland. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.895392>

Raaper, R., Peruzzo, F. y Westander, M. (2022). Disabled students doing activism: Borrowing from and trespassing neoliberal reason in English higher education. *Power and education* 15(2). DOI: <https://doi.org/10.1177/175774382211177>

Rodó-Zárate, M. (2021). Interseccionalidad: desigualdades, lugares y emociones. Ediciones Bellaterra.

- Rodríguez, G., y Valenzuela, B. (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica*, (53), 1-16.
- Romañach, J., y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*, 1-8.
- Rosato, A., Angelino, M. A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kipen, E., Sánchez, C., ... Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XX(39), 87-105.
- Sapir, A. y Banai, A. (2023) Balancing attendance and disclosure: identity work of students with invisible disabilities. *Disability y Society*. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2181765>
- Servicio Nacional de Discapacidad [SENADIS] (2016). Segundo Estudio Nacional de Discapacidad ENDISC II. Gobierno de Chile https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad
- Taneja-Johansson, S. (2021) Facilitadores y barreras a lo largo de los caminos hacia la educación superior en Suecia: una lente de discapacidad. *International Journal education Inclusive*, En prensa: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941320>
- Tejeda, P. (2022) The Experience of University Students in a Situation of Disability in Indigenous People in the Face of Evaluation. *Revista internacional de educación para la justicia social*. 11(1), pp.83-100. DOI: 10.15366/riejs2022.11.1.005
- Tenorio, S., y Ramírez-Burgos, M. (2021). Universidad pública y discapacidad. El caso de Chile. *Perfiles educativos*, 43(172), 144-159.
- Toboso, M. (2017). Capacitismo (Ableism). *Barbarismos Queer*, 1(1), 72-80.

(2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3), 783–804. <https://doi.org/10.5209/poso.56717>

Vásquez, B., y Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.9>



Sobre los Autores

Dante Aguirre Cattoni (él) es activista por los derechos de las personas queer, con discapacidad y neurodivergentes, e integrante de Anticapacitistas JGM desde 2023. Es Licenciado en Sociología de la Universidad de Chile y durante 2024 y 2025 fue parte de la Mesa de Inclusión del Campus Juan Gómez Millas y la Mesa de Inclusión de la Facultad de Ciencias Sociales.

Carlos Andrade Guzmán es académico del Departamento de Trabajo Social e integrante del Núcleo de Investigación Interdisciplinar en Inclusión Universitaria y Discapacidad (NIIUD). Es PhD in Social Work por el Boston College (Estados Unidos), Doctor en Trabajo Social y Políticas de Bienestar de la Universidad Alberto Hurtado (Chile) y Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Sus líneas de investigación abordan discapacidad e inclusión, formación universitaria, cuidados y dependencia, políticas públicas e intervención social. Ha liderado estudios nacionales e internacionales en estos ámbitos, publicado sobre estos temas en libros y revistas indexadas y presentado resultados de sus investigaciones en congresos y redes académicas nacionales e internacionales.

Anaís Bastías Ossio (ella) es activista por los derechos de las personas con discapacidad y neurodivergentes, integrante de Anticapacitistas JGM desde 2023 y estudiante de Trabajo Social en la Universidad de Chile. Entre 2021 y 2022 se desempeñó como parte del Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y durante 2024 fue parte de la Mesa de Inclusión del Campus Juan Gómez Millas.

Álvaro Besoain-Saldaña es Kinesiólogo y Magíster en Salud Pública de la Universidad de Chile. Profesor asistente, Departamento de Kinesiología, Núcleo Desarrollo Inclusivo, Universidad de Chile. Encargado de equidad e inclusión de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Académico enfocado en la evaluación de políticas públicas inclusivas y

en el trabajo en estudios de discapacidad y de salud pública desde el enfoque de derechos.

Claudia Campillo Toledano es académica mexicana de la Universidad de Chile y Doctora en Ciencias Sociales por el Colegio de la Frontera Norte. Su trayectoria se centra en la evaluación de políticas de bienestar y de programas sociales en México y en Chile. Sus líneas de investigación abarcan la pobreza, la desigualdad y la intervención social, con especial énfasis en la inclusión y el bienestar de grupos vulnerables, como personas con discapacidad, niñas y jóvenes en riesgo. Ha liderado proyectos sobre innovaciones en políticas públicas, promoviendo la equidad y los derechos humanos a través de investigación aplicada y docencia de pre y posgrado.

María Pilar Calderón es Psicóloga, Doctora en Educación (Cum Laude) por la Universidad Autónoma de Madrid, Magíster en Pedagogía Universitaria. Investigadora en educación inclusiva, discapacidad, neurodivergencia y acceso a educación superior. Directora de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. Miembro de UNINC (UAM) y codirectora del NIIUD UChile. Profesora asociada con 25 años de docencia en psicología, discapacidad e investigación educacional. Lidera programas de acompañamiento a estudiantes con discapacidad y neurodivergencia en la U. de Chile. Ha publicado artículos y capítulos, participado en cooperación latinoamericana y co-investigado adaptación del test de Rorschach para estudiantes ciegos. Ha realizado estancias de investigación en diversas universidades.

Flavio Codoceo Contreras es Licenciado en Artes con mención en Teoría de la Música, estudiante de Pedagogía en Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas, mención en música, en la Universidad de Chile, y miembro del núcleo de investigación en docencia inclusiva de la música (NIEDIM). Actualmente desarrolla de manera independiente propuestas pedagógico-musicales en internet vinculando tecnología, cultura y educación.

Horacio de Torres es Psicólogo y Magíster en Psicología

Educacional, académico y cantante. Posee más de 15 años de experiencia en docencia, investigación y gestión de la inclusión en instituciones escolares y de educación superior. Su experiencia incluye la asesoría estratégica a equipos directivos y el diseño de políticas institucionales destinadas a fortalecer la convivencia educativa, la inclusión y el bienestar. Ha coordinado proyectos de desarrollo curricular, de apoyo pedagógico y de acompañamiento estudiantil, con un marcado énfasis en la equidad y en la prevención de la exclusión. Actualmente ejerce como supervisor estratégico del programa Habilidades para la Vida I (HPV I) de JUNAEB y dicta cátedras de pregrado y postgrado en programas de Ciencias Sociales de instituciones como la Universidad de Chile, la UDD y la UTEM.

Benjamín I. Díaz D. es investigador musical chileno. Actualmente cursa el último año de la Licenciatura en Artes con mención en Teoría de la Música en la Universidad de Chile. Su trayectoria académica incluye la colaboración en el Centro de Documentación e Investigación Musical (CEDIM) y en el Núcleo de Investigación en Docencia Inclusiva de la Música (NIEDIM) del Departamento de Música de la U. de Chile. Sus áreas de investigación abarcan la educación musical, los estudios en música y política, y la gestión, manipulación y catalogación de archivos y del patrimonio musical.

Leonardo Andrés Estrada-Palavecino es Terapeuta Ocupacional y Magíster en Educación Médica y Ciencias de la Salud (PUC), con formación en el Modelo de Ocupación Humana, en Salud Mental y en Neurodivergencias. Actualmente realiza práctica clínica con jóvenes y adultos autistas, con trastorno bipolar, con funciones ejecutivas divergentes (déficit atencional) y con altas capacidades. Además, ejerce docencia de pregrado y postgrado en diversas instituciones de educación superior. Con más de 15 años de trayectoria, sus líneas de investigación y desarrollo se centran en la educación superior, la salud mental adulta, el Modelo de Ocupación Humana y la aplicación del enfoque neuroafirmativo.

Bárbara Faguas Olivos es Cientista Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con formación complementaria en Estudios Literarios. Actualmente se desempeña como profesional en la Unidad de Alianzas Externas de la Facultad de Gobierno de la Universidad de Chile. Cuenta con experiencia en gestión académica, inclusión educativa y relaciones institucionales en la UCH y la PUC, y ha trabajado en programas de apoyo a estudiantes con discapacidad, atención a la población migrante vulnerable, movilidad internacional y vinculación con egresados. Interesada en políticas de inclusión educativa. Formación adicional en DUA, Gestión por Procesos y participación política con enfoque de género.

Javiera Paz González Carrasco es titulada de Profesor Especializado en Teoría General de la Música y egresada de la carrera de Interpretación musical, especialidad viola, de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como profesora de Lenguaje Musical en el Instituto Artístico de Estudios Secundarios de la Universidad de Chile (ISUCH) y forma parte del Núcleo de Investigación en Docencia Inclusiva de la Música (NIEDIM), del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la misma universidad.

Tania Ibáñez Gericke es Licenciada en Música, musicoterapeuta y musicóloga de la Universidad de Chile. Es académica Asociada de la Facultad de Artes y Directora del Instituto Artístico de Estudios Secundarios de la Universidad de Chile. Además, es cantautora y directora de Bordes Ensamble. Su investigación se centra en la educación artística, y en esta línea crea el Núcleo de Investigación en Educación Inclusiva de la Música (NIEDIM), al alero del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile.

Ruth López es terapeuta ocupacional de la Universidad de Chile, diplomada en el Modelo de Ocupación Humana por la Universidad de los Andes y magíster en Estrategias Didácticas para el Abordaje del Espectro Autista por la Universidad SEK. Actualmente se desempeña como docente en programas de diplomado de la Universidad del Desarrollo y de la Universidad de los Andes, además de

participar en el diseño y la curaduría de asignaturas del Magíster en Neurodivergencia de la Universidad Autónoma. Paralelamente, ejerce como profesional independiente en evaluación y acompañamiento terapéutico de personas neurodivergentes. Sus líneas de interés incluyen autismo, neurodivergencias, salud mental, enfoque neuroafirmativo y terapia ocupacional.

Bastián Madrid Mella (él) es activista por los derechos de las personas con discapacidad y neurodivergentes, integrante de Anticapacitistas JGM desde 2023, y estudiante de Educación Especial de la Universidad de Chile. Entre 2022 y 2025 fue parte de la Mesa Interna de la Coordinadora de Estudiantes con Diversidad Funcional de la Universidad de Chile (CEDIFUCH) y en 2024 co-fundó el Preuniversitario Popular Camila Villavicencio.

Claudia L. Martínez Villanueva es Licenciada en Relaciones Internacionales (México); Título Profesional de Analista en Política y Asuntos Internacionales (Universidad de Chile). Especialidad en Docencia en Educación Superior y postítulo en Educación Superior, Magíster en Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica y Doctora en Estudios Americanos de la USACH. Sus artículos en materia de Educación Superior abordan temáticas como los efectos de la responsabilidad social universitaria en la promoción del crecimiento de las pequeñas y medianas empresas en Chile, y los movimientos sociales y la inequidad en el acceso a la educación superior.

María Teresa Molina Monaga es contrabajista formada en Chile y Alemania, solista de la Orquesta Filarmónica de Santiago y Profesora Asociada en la Universidad de Chile. Integra el Núcleo de Investigación en Docencia Inclusiva de la Música (NIEDIM) del Departamento de Música de la Facultad de Artes y se enfoca en una docencia que prioriza la singularidad del estudiante: su cuerpo, intereses y contexto. Su enfoque integral busca que cada alumno desarrolle su potencial, vinculando lo técnico con lo sensible. Versátil y comprometida, entiende el instrumento como un espacio de encuentro y exploración, promoviendo una formación

superior abierta a múltiples realidades y trayectorias de vida.

Natalia Montaña-Castro (ella) es activista por los derechos de las personas con discapacidad y neurodivergentes e integrante de Anticapacitistas JGM desde 2023. Es Socióloga de la Universidad de Chile y se dedica a la investigación sobre la participación política y el activismo de las personas con discapacidad en Chile, desde perspectivas críticas y anticapacitistas.

Paulina Morales A. es Doctora en Filosofía por la Universidad de Valencia, España. Actualmente coordinadora de línea formativa en la Dirección General de Estudios Generales, Archivos y Cultura de la Universidad Diego Portales (UDP). También académica a tiempo parcial en la misma institución. Líneas de investigación: ética, derechos humanos, teorías de la justicia, educación en derechos humanos.

Jeannette Pualuan es compositora, cantante y entrenadora vocal con más de 30 años de experiencia en la enseñanza de la técnica vocal y de la cantoterapia con base neurológica. Se ha desempeñado en distintas instituciones educativas y de salud, utilizando el canto individual y colectivo y la música como herramientas para el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, la protección de la salud vocal, la técnica vocal profesional, el fomento del bienestar y de la convivencia, entre otras. Actualmente se desempeña como Coordinadora y docente del Diplomado en Cantoterapia de la Universidad del Alba y en la Unidad de Terapias Artísticas del Instituto Teletón.

Catalina Silva Vásquez es Licenciada en Artes, con mención en Teoría de la música, por la Universidad de Chile. Integró el Núcleo de Investigación en Educación Inclusiva de la Música (NIEDIM) del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Además, ha participado en diversos congresos, cursos y actividades académicas vinculados a los estudios de género, la educación inclusiva y las estrategias de aprendizaje musical. Sus intereses se orientan hacia la educación musical y la dirección orquestal.

Asimismo, se ha desempeñado como violinista y corista en agrupaciones de música popular, coros, orquestas y ensambles de cámara en Chile y en Argentina.

Fernando Silvi Guzmán es tecnólogo médico de la mención de Morfofisiopatología y Citodiagnóstico, titulado de la Universidad de Chile en 2019. Actualmente es docente del CFG “Integrándonos en el mundo del TEA”, curso impartido en la Facultad de Medicina desde 2023, en la que pronto impartirá el curso “Neurociencia de la neurodivergencia”. Es autor de dos libros sobre la condición autista: “Soy igual a ti, pero diferente” y “TEA, desconectados para sobrevivir”, con los que realiza charlas de concientización sobre neurodivergencias en colegios, empresas y fundaciones.

Alexandre H. Tapia (él/elle) es hijo y nieto de exiliados políticos por la dictadura cívico-militar chilena. Es activista por los derechos de las personas con discapacidad y neurodivergentes e integrante de Anticapacitistas JGM desde 2024. Es estudiante de Antropología-Arqueología, con mención en Antropología Física, de la Universidad de Chile, y durante 2025 fue parte de la Mesa de Inclusión de la Facultad de Ciencias Sociales.

Luis Vera Fuente-Alba es activista por los derechos de las personas con discapacidad. Sociólogo, Licenciado en Ciencias Políticas y Magíster en Psicología Educacional, e Integrante del Núcleo de Investigación Interdisciplinar en Inclusión Universitaria y Discapacidad de la Universidad de Chile. Experiencia de 20 años en docencia, investigación y gestión en inclusión y diversidad, interseccionalidad, determinantes sociales de la salud, políticas públicas, psicología educacional y enfoques cualitativos. Ha publicado artículos y capítulos de libro, y dictado cursos, talleres y ponencias en diversas universidades dentro y fuera de Chile. Sus líneas de investigación son el activismo de la discapacidad, las prácticas artísticas discapacitadas, las políticas de inclusión en la educación superior, la docencia discapacitada y las conceptualizaciones de la discapacidad.

Anticapacitistas JGM es una organización de personas con discapacidad y neurodivergentes del Campus Juan Gómez Millas de la Universidad de Chile, formada en 2023 con el propósito de crear un espacio de apoyo mutuo, autoformación y defensa de derechos. Actualmente reúne a estudiantes de pregrado y postgrado, así como a funcionarios no académicos.

Núcleo de Investigación Interdisciplinar en Inclusión

Universitaria y Discapacidad (NIIUIUD) de la Universidad de Chile es un equipo académico creado en 2022 que integra a académicas, académicos y profesionales de diversas facultades. Su objetivo es generar investigación aplicada que contribuya al desarrollo de culturas inclusivas, oriente la toma de decisiones para disminuir o eliminar barreras de acceso y participación de personas con discapacidad en la educación superior—con especial foco en la Universidad de Chile— e instale capacidades y orientaciones para la gestión de apoyos a la comunidad universitaria.

Núcleo Desarrollo Inclusivo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile nació en 2017 con el objetivo de ser un centro de promoción del desarrollo inclusivo desde la reflexión, la generación de conocimiento y las acciones para la inclusión social en Chile. Compuesto por un equipo transdisciplinar que busca posicionar la inclusión mediante la participación en la formación de profesionales de la salud, la producción de conocimiento mediante proyectos de investigación-acción y la generación de instancias de diálogo y reflexión en espacios locales, instituciones y organizaciones relacionadas con la inclusión social.

Nota de referato

Este libro fue sometido a un comité de referato externo que actuó bajo la modalidad de doble ciego, garantizándose una evaluación externa e independiente de cada una de las contribuciones y resguardando que ningún autor participara en la evaluación de su propio trabajo.