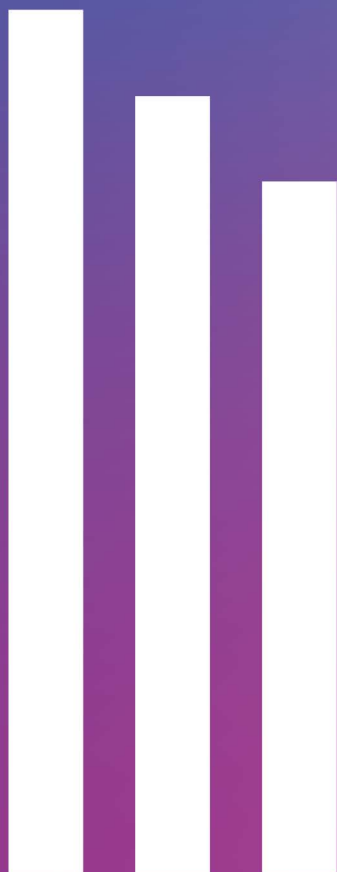


Encuesta focalizada a perfiles prioritarios **de Discapacidad, Neurodivergencias e Interculturalidad**

Informe general de aplicación
marzo – abril 2026



Contenido

Introducción	4
Metodología de aplicación	6
Caracterización institucional de la muestra	9
Caracterización general de estudiantes	12
Caracterización socioeconómica	18
Roles y responsabilidades de cuidado	22
Acceso a salud mental	26
Estudiantes de grupos prioritarios	27
Pertenencia a Pueblos Indígenas	27
Estudiantes Migrantes	32
Estudiantes Afrodescendientes	37
Estudiantes con discapacidad o diversidad funcional	41
Estudiantes neurodivergentes	47
Variables Ambientales y Barreras	53
Barreras Físicas e Infraestructura	53
Barreras Económicas	58
Barreras Actitudinales	60
Barreras Académicas y Pedagógicas	66
Barreras de acceso a la información	70
Barreras de Participación Social	76
Variables de Bienestar Universitario	80
Apoyos para la Vida Universitaria	80
Redes de Apoyo y Relaciones Sociales	87
Adecuaciones, Ajustes y Flexibilidad Académica	90
Proyecciones y Percepciones	92
Proyecciones	92
Conclusiones preliminares del análisis estadístico descriptivo	96
Referencias	99
Anexos	100
Anexo 1. Informe de Caracterización de estudiantes con Discapacidad- EGP 2026	
...100	
Anexo 2. Informe de Caracterización de estudiantes Neurodivergentes- EGP 2026	
...167	

Anexo 3. Informe de Caracterización estudiantes de pueblos indígenas EGP 2026
...223

Introducción

La Universidad de Chile ha construido durante la última década un marco institucional orientado a fortalecer la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la valoración de la diversidad y la no discriminación en la educación superior. Este marco se expresa en políticas, conceptos orientadores y modelos de trabajo que reconocen que la diversidad estudiantil no constituye un elemento externo al quehacer universitario, sino una dimensión constitutiva de la formación pública, del desarrollo del conocimiento y de la convivencia democrática. Desde esta perspectiva, la equidad y la inclusión suponen generar condiciones efectivas de acceso, permanencia, participación, progreso y egreso para estudiantes cuyas trayectorias pueden verse afectadas por desigualdades estructurales, barreras institucionales o formas persistentes de exclusión (Universidad de Chile, 2014).

En este contexto, la Subdirección de Equidad e Inclusión¹ (SEI) cumple un rol técnico e institucional en la promoción, orientación, formación, asesoría y monitoreo de estrategias vinculadas a la equidad e inclusión social y educativa. Su trabajo se articula con políticas universitarias vigentes y con el desarrollo de lineamientos, orientaciones técnicas, acciones de sensibilización y procesos de acompañamiento dirigidos tanto al nivel central como a las unidades académicas. De este modo, la SEI contribuye a traducir los principios institucionales en herramientas de gestión, seguimiento y apoyo para fortalecer la participación plena de estudiantes pertenecientes a grupos prioritarios.

La Política de Equidad e Inclusión Estudiantil constituye el marco general de este trabajo, al establecer la necesidad de avanzar hacia una universidad comprometida con el desarrollo de las potencialidades de sus estudiantes en un clima de inclusión, respeto y pluralismo. Asimismo, define la importancia de resguardar apoyos pertinentes y oportunos, asegurar igualdad de oportunidades en las trayectorias formativas y mantener espacios libres de discriminación, violencia, acoso o abuso que puedan afectar el desarrollo académico, identitario y comunitario del estudiantado (Universidad de Chile, 2014). Este marco se operacionaliza, a su vez, a través del Modelo de Inclusión en Educación Superior² (MIES), entendido como una propuesta institucional flexible, situada y perfectible, orientada a fortalecer el trabajo con y para estudiantes de grupos prioritarios mediante acciones articuladas de acompañamiento, asesoría, formación, monitoreo y mejora continua. En este sentido, la política no solo orienta acciones de acceso, sino también procesos de caracterización, seguimiento, apoyo integral y retroalimentación institucional, permitiendo que las estrategias de inclusión se traduzcan en prácticas concretas de gestión universitaria.

¹ En adelante SEI

² En adelante MIES

A este marco general se suma la Política de Inclusión y Discapacidad en la Perspectiva de la Diversidad Funcional, que releva la necesidad de comprender la discapacidad y la diversidad funcional desde un enfoque social, de derechos y de eliminación de barreras. Desde esta perspectiva, las dificultades de participación no pueden ser entendidas únicamente como atributos individuales, sino como resultado de la interacción entre las personas y barreras físicas, comunicacionales, actitudinales, pedagógicas, sensoriales e institucionales que restringen su inclusión plena (Universidad de Chile, 2019). Este enfoque permite ampliar la mirada sobre los apoyos, ajustes, adecuaciones y condiciones de accesibilidad requeridas para la participación efectiva del estudiantado con discapacidad, diversidad funcional y neurodivergencias.

Asimismo, la Política Universitaria para avanzar en la incorporación de los Pueblos Indígenas, sus culturas y lenguas en la Universidad de Chile plantea el desafío de construir una universidad intercultural, capaz de reconocer la presencia, los saberes, las lenguas, las identidades y los derechos de los pueblos indígenas en la vida institucional (Universidad de Chile, 2020). Este enfoque supone avanzar en condiciones de reconocimiento, pertinencia cultural, participación y acompañamiento que permitan fortalecer las trayectorias académicas y la pertenencia universitaria de estudiantes de pueblos indígenas y tribales. En este plano, la interculturalidad no se reduce a una dimensión declarativa, sino que exige producir información pertinente para orientar decisiones institucionales, adecuaciones y estrategias de apoyo.

A partir de estos marcos, la **Encuesta de Caracterización de Grupos Prioritarios de Inclusión³ (EGP)**, se presenta como un instrumento de caracterización orientado a producir evidencia situada sobre experiencias, barreras, apoyos requeridos y condiciones de participación de estudiantes de pregrado pertenecientes a grupos prioritarios. La encuesta recoge dimensiones que no siempre se encuentran disponibles en otros registros institucionales, tales como identidad, participación, discriminación, accesibilidad, bienestar universitario, requerimientos de apoyo, vínculos con la comunidad y percepción de inclusión. Con ello, busca aportar información útil para la toma de decisiones, la gestión institucional, el fortalecimiento del MIES y el diseño de estrategias de acompañamiento pertinentes.

Finalmente, si bien la Universidad de Chile cuenta con políticas específicas en materia de equidad e inclusión estudiantil, discapacidad y diversidad funcional, y pueblos indígenas, al momento de elaboración de este informe aún no dispone de una política institucional específica para estudiantes migrantes y afrodescendientes. Por ello, caracterizar estos grupos prioritarios en la EGP constituye un paso relevante para visibilizar sus trayectorias, necesidades, barreras y formas de participación en la vida universitaria. La información producida por este instrumento podrá funcionar como insumo para relevar la necesidad

³ En adelante EGP

de avanzar hacia lineamientos institucionales dirigidos a estos grupos, en diálogo con los principios institucionales de equidad, interculturalidad, no discriminación y reconocimiento de la diversidad.

Metodología de aplicación

La EGP de la Universidad de Chile, aplicada durante el primer semestre de 2026, tuvo como propósito levantar información sistemática sobre experiencias, condiciones, barreras, apoyos requeridos y trayectorias universitarias de estudiantes pertenecientes a perfiles prioritarios de inclusión. El instrumento estuvo dirigido a estudiantes de cursos superiores, entendidos como quienes se encontraban matriculados desde segundo año en adelante, con el objetivo de recoger información de personas que ya contaran con una trayectoria universitaria inicial y, por tanto, con experiencias acumuladas respecto de la vida académica, los servicios institucionales, las condiciones de accesibilidad, la participación universitaria y los dispositivos de acompañamiento existentes.

El diseño de la encuesta respondió a una estrategia de caracterización focalizada, orientada a grupos estudiantiles que, por sus condiciones, identidades, trayectorias o experiencias, pueden enfrentar barreras específicas para la participación plena en la vida universitaria. En particular, el instrumento consideró dimensiones asociadas a discapacidad y diversidad funcional, neurodivergencias e interculturalidad, incluyendo dentro de esta última la pertenencia a pueblos indígenas y tribal afrodescendiente chileno, la condición migratoria y la afrodescendencia. De este modo, la encuesta buscó producir información pertinente para fortalecer las políticas, programas y acciones institucionales de inclusión, bienestar y equidad estudiantil, con especial atención a las condiciones que inciden en la permanencia, el avance académico, la participación y el sentido de pertenencia en la Universidad.

El instrumento fue elaborado a partir de un trabajo articulado entre la Subdirección de Equidad e Inclusión y el Área de Gestión de la Información de la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil. Su proceso de construcción contempló una estructura modular orientada a abordar distintas dimensiones de la experiencia estudiantil, incluyendo caracterización general, pueblos indígenas y tribal afrodescendiente chileno, migración, afrodescendencia, discapacidad funcional, neurodivergencia, responsabilidades de cuidado, salud mental, barreras físicas, económicas, actitudinales, académicas, informacionales y de participación social. Asimismo, incorporó dimensiones de bienestar universitario, redes de apoyo, adecuaciones académicas, proyecciones y percepciones sobre inclusión, combinando preguntas cerradas de selección única, selección múltiple, escalas de valoración y preguntas abiertas.

Como parte de su proceso de diseño y ajuste, la encuesta fue sometida a un pilotaje durante enero de 2026, con el propósito de revisar la claridad de las preguntas, la pertinencia de las alternativas de respuesta, la extensión del cuestionario, la comprensión de los módulos y la adecuación general del instrumento a la población objetivo. Durante el mismo mes, se desarrolló una ronda de revisión por parte de expertos y expertas del campo académico y personas expertas por experiencia vinculadas a los grupos prioritarios considerados. Este proceso permitió fortalecer la validez de contenido del instrumento, mejorar su pertinencia conceptual y ajustar formulaciones sensibles, especialmente en materias asociadas a identidad, discapacidad, neurodivergencias, interculturalidad, migración y experiencias de discriminación.

La población objetivo estuvo compuesta por estudiantes de la Universidad de Chile matriculados en programas de pregrado, pertenecientes a cursos superiores y que presentaban registros o marcadores institucionales asociados a alguno de los perfiles prioritarios definidos para el estudio. La selección de la población convocada se realizó a partir de bases institucionales disponibles, considerando antecedentes provenientes de procesos previos de caracterización estudiantil y registros administrativos pertinentes. Sobre esta base, se construyó un marco de aplicación focalizado, orientado a contactar directamente a estudiantes potencialmente pertenecientes a los grupos de interés, resguardando criterios de pertinencia, confidencialidad y voluntariedad.

La encuesta fue aplicada bajo modalidad autoaplicada en formato digital. La invitación a participar fue enviada mediante correo electrónico institucional e incluyó información sobre los objetivos del levantamiento, el carácter voluntario de la participación, el uso esperado de los datos y las garantías de confidencialidad. Antes de iniciar el cuestionario, las y los estudiantes debieron revisar un consentimiento informado relativo al tratamiento de datos personales y sensibles, en el cual se explicitó que la información sería utilizada exclusivamente con fines estadísticos, de diagnóstico institucional y de mejora de apoyos, servicios y políticas universitarias. Solo se consideraron como respuestas válidas aquellas en que la persona autorizó expresamente el tratamiento de sus datos personales y sensibles bajo las condiciones descritas en el instrumento.

Dado el carácter sensible de parte de la información recogida, el proceso de aplicación incorporó resguardos éticos y técnicos orientados a proteger la confidencialidad, integridad y seguridad de los datos. En el consentimiento informado se señaló que la encuesta incluía preguntas sobre experiencia académica, situación socioeconómica, salud, discapacidad, neurodivergencia, pertenencia a pueblos indígenas y tribales, migración y otros aspectos potencialmente sensibles, en concordancia con la normativa vigente sobre protección de datos personales y con las orientaciones institucionales en materia de privacidad. Asimismo, se estableció que las respuestas no serían utilizadas para tomar

decisiones individuales sobre las y los estudiantes, sino que serían analizadas de forma agregada para producir estadísticas, diagnósticos y orientaciones de política universitaria.

El trabajo de campo se desarrolló durante el primer semestre de 2026 mediante el envío del cuestionario a la población definida para la aplicación. Durante este periodo se implementaron acciones de seguimiento destinadas a favorecer la participación estudiantil, tales como el monitoreo de respuestas recibidas, la revisión de casos con consentimiento válido y la identificación de eventuales problemas de contacto. Estas acciones, realizadas a través de la coordinación de gestión de la Subdirección de Equidad e Inclusión, la Unidad de Comunicaciones de la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil y los Equipos de Equidad e Inclusión de las unidades académicas, permitieron acompañar el levantamiento, resguardar la consistencia de la base de respuestas y generar insumos para la posterior etapa de depuración, análisis y elaboración de resultados.

Una vez finalizado el periodo de aplicación, la base de datos fue sometida a un proceso de revisión y validación. Este procedimiento consideró la identificación de respuestas sin consentimiento, registros incompletos, eventuales duplicidades y consistencia general de las variables. Posteriormente, las respuestas válidas fueron integradas con información institucional relevante, con el fin de complementar el análisis descriptivo de la población participante según variables académicas y administrativas, tales como unidad académica, carrera, matrícula u otros atributos disponibles. Este procedimiento permitió contextualizar los resultados de la encuesta y facilitar análisis comparativos entre perfiles, unidades académicas y dimensiones de inclusión.

En términos analíticos, el informe se orienta principalmente a una caracterización descriptiva de las respuestas obtenidas, considerando frecuencias, distribuciones porcentuales y cruces relevantes según los perfiles prioritarios definidos. Desde esta perspectiva, el enfoque permite articular información estadística descriptiva para ofrecer una lectura amplia de las experiencias estudiantiles vinculadas a discapacidad, neurodivergencias e interculturalidad en la Universidad de Chile.

Finalmente, los resultados deben ser interpretados considerando que se trata de una encuesta focalizada, autoaplicada y dependiente de la participación voluntaria de las y los estudiantes convocados. Por ello, más que reemplazar otros registros institucionales o constituir una medición exhaustiva de la totalidad de estudiantes pertenecientes a grupos prioritarios, este levantamiento aporta evidencia situada sobre sus experiencias, barreras y requerimientos de apoyo. Su principal valor radica en que combina un proceso de construcción técnicamente orientado, pilotaje, revisión experta y aplicación institucional, generando insumos relevantes para fortalecer la gestión universitaria, orientar decisiones de política interna y avanzar en estrategias de inclusión, equidad, accesibilidad y reconocimiento de la diversidad estudiantil.

Caracterización institucional de la muestra

La aplicación de la Encuesta de Caracterización de Grupos Prioritarios de Inclusión se realizó sobre la base de un marco muestral institucional construido a partir de registros administrativos disponibles para el estudiantado de pregrado de la Universidad de Chile. El universo inicial considerado estuvo compuesto por 36.520 estudiantes, correspondiente a la población estudiantil registrada en las bases institucionales utilizadas para el proceso de selección, con fecha de corte al 23 de marzo de 2026. A partir de este universo, se definió una muestra focalizada de 6.319 estudiantes, equivalente aproximadamente al 17,3% del universo de referencia, cuya composición respondió a criterios de pertinencia respecto de los perfiles prioritarios abordados por el instrumento.

La delimitación de la muestra se orientó a identificar estudiantes de cursos superiores pertenecientes a grupos prioritarios de inclusión. Para ello, se consideraron estudiantes clasificados como antiguos, es decir, quienes no correspondían a estudiantes de primer ingreso. Esta decisión permitió focalizar la aplicación en trayectorias universitarias ya iniciadas, bajo el supuesto de que las y los estudiantes de cursos superiores cuentan con experiencias acumuladas respecto de la vida académica, los servicios institucionales, las condiciones de accesibilidad, la participación universitaria y los dispositivos de apoyo existentes. Para efectos de consistencia en la clasificación académica, se realizó además un ajuste específico en la carrera de Pedagogía en Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas, cuyos registros fueron tratados como estudiantes antiguos dentro del procedimiento de selección.

Posteriormente, se incorporaron al marco de aplicación estudiantes que cumplieran al menos uno de los criterios de identificación asociados a los perfiles prioritarios definidos para el estudio. Este procedimiento se basó en un proceso previo de integración, limpieza y estandarización de bases institucionales, orientado a consolidar información proveniente de registros administrativos, reportes de caracterización estudiantil y antecedentes complementarios de matrícula. A partir de este tratamiento, se construyeron criterios homogéneos para identificar a estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, tribal afrodescendiente chileno estudiantes en situación de discapacidad, estudiantes neurodivergentes y estudiantes extranjeros o migrantes y afrodescendientes

En el caso de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, se consideró la información disponible sobre pertenencia declarada en registros institucionales.

Para estudiantes en situación de discapacidad, se integraron antecedentes asociados a discapacidad física, motora o sensorial, considerando tanto información declarada por el estudiantado como registros administrativos disponibles. En relación con estudiantes neurodivergentes, se incorporaron antecedentes vinculados a discapacidad psíquica, trastornos del aprendizaje, autismo u otras condiciones cognitivas o psicosociales, reconociendo experiencias que pueden requerir apoyos específicos, adecuaciones o medidas de flexibilidad en la vida universitaria. Con respecto a estudiantes extranjeros o migrantes, se consolidó la información de nacionalidad registrada en distintas fuentes institucionales, distinguiendo aquellos casos en que existían antecedentes de nacionalidad distinta de la chilena. Finalmente, en el caso de estudiantes afrodescendientes, al no existir una marca institucional específica para delimitar directamente esta población, su identificación inicial pudo aproximarse a través de registros asociados al pueblo tribal afrodescendiente chileno y, eventualmente, de antecedentes vinculados a trayectorias migratorias o nacionalidades extranjeras. Por ello, el instrumento incorporó preguntas específicas de autoidentificación afrodescendiente, permitiendo complementar el perfilamiento institucional previo con información declarada directamente por las y los estudiantes.

La construcción de este marco permitió articular información dispersa en distintas fuentes institucionales, reducir duplicidades y homologar categorías de identificación. En consecuencia, la muestra fue concebida como una muestra institucional focalizada en perfiles prioritarios de inclusión, en coherencia con los objetivos del instrumento y con su propósito de levantar información situada sobre experiencias, barreras, necesidades de apoyo y condiciones de participación universitaria.

Asimismo, se aplicaron criterios de exclusión destinados a resguardar la pertinencia académica y ética del contacto. En particular, se excluyeron estudiantes cuya situación académica correspondía a renuncia a la carrera, liberación de vacante o postergación anual, en tanto dichas situaciones podían implicar trayectorias no activas durante el periodo observado. Adicionalmente, se filtraron los casos de estudiantes del universo de diversidad funcional que, en el marco de FOCES, habían señalado expresamente que no deseaban ser contactados por la Universidad. Este criterio permitió resguardar la voluntad previamente declarada por las y los estudiantes, manteniendo en la muestra

únicamente a quienes no registraban dicha negativa o no contaban con información en esa variable.

Como resultado del proceso de aplicación, se recibieron 452 respuestas al instrumento, equivalentes aproximadamente al 7,2% del marco muestral convocado. De ese total, 444 estudiantes consintieron la aplicación de la encuesta y autorizaron el tratamiento de sus datos personales y sensibles, lo que representa aproximadamente el 7,0% de la muestra focalizada y el 98,2% del total de respuestas recibidas. Para efectos del análisis posterior, se consideraron como respuestas válidas aquellas que contaban con consentimiento informado, resguardando la coherencia ética y metodológica del levantamiento.

La muestra final analizada corresponde, por tanto, a una muestra institucional focalizada y autoaplicada, conformada por estudiantes de cursos superiores que cumplieran criterios administrativos y de pertenencia a perfiles prioritarios, y que respondieron válidamente el instrumento. Su principal valor radica en aportar evidencia situada sobre experiencias estudiantiles vinculadas con inclusión, interculturalidad, discapacidad, neurodivergencia, migración, accesibilidad, apoyos institucionales y participación universitaria. Esta estrategia resulta coherente con el diseño general de la encuesta, orientado a fortalecer diagnósticos, mecanismos de seguimiento y procesos de toma de decisiones en materias de equidad e inclusión estudiantil.

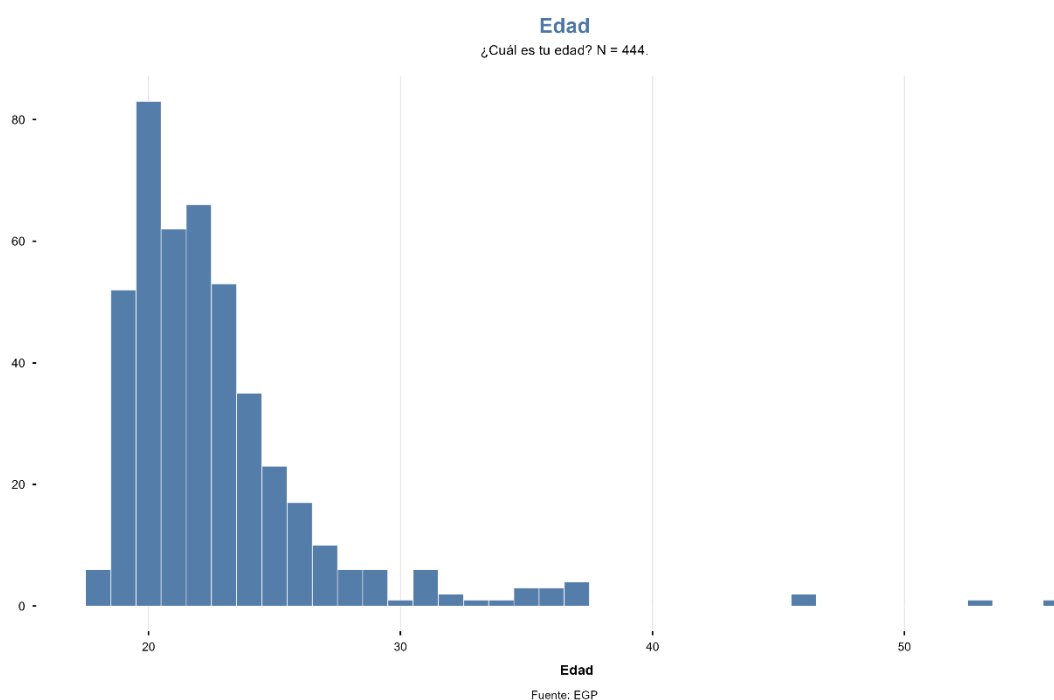
Como alcance de lectura, los resultados deben interpretarse considerando el carácter focalizado y voluntario de la participación. En este sentido, la información producida permite identificar tendencias, necesidades y ámbitos de mejora institucional entre quienes respondieron válidamente el instrumento, aportando insumos relevantes para orientar procesos de acompañamiento, diseño de apoyos y fortalecimiento de la gestión universitaria dirigida a grupos prioritarios de inclusión.

Caracterización general de estudiantes

La caracterización general de estudiantes permite situar el perfil sociodemográfico inicial de quienes respondieron la EGP. Esta sección entrega una primera aproximación a variables básicas de identificación y trayectoria estudiantil, permitiendo contextualizar los análisis posteriores sobre apoyos, barreras, bienestar y participación universitaria.

El siguiente gráfico presenta la distribución de edad de las y los estudiantes que respondieron la encuesta. Esta variable permite observar la composición etaria general de la muestra y reconocer si las respuestas se concentran principalmente en edades asociadas a trayectorias regulares de pregrado o si existe presencia relevante de estudiantes con trayectorias más extendidas.

Gráfico 1: Distribución de edad de estudiantes encuestados.

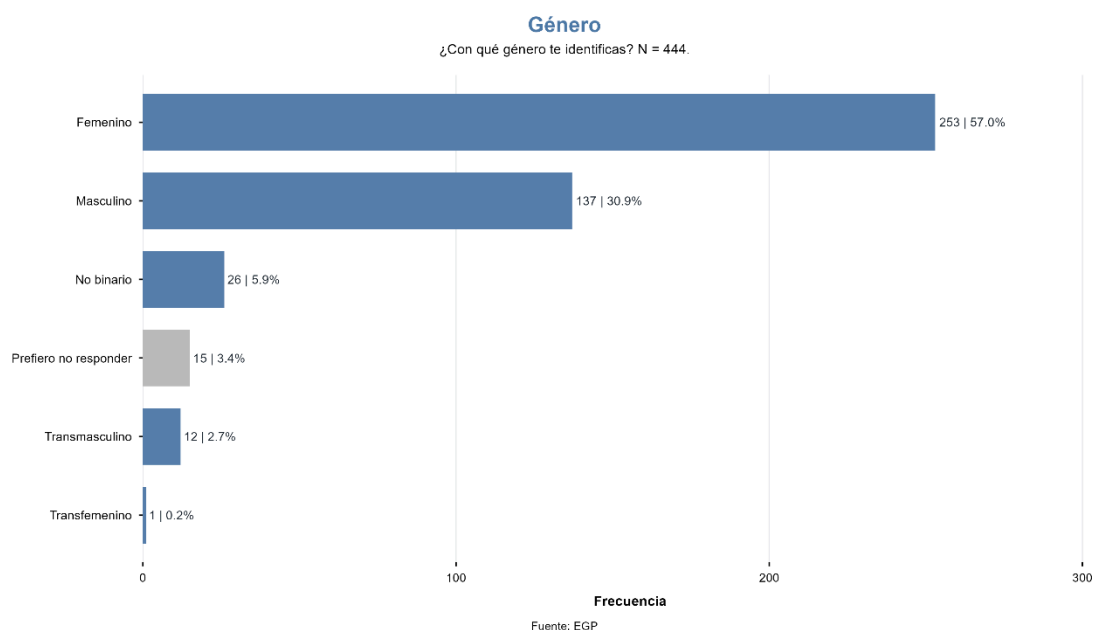


El gráfico muestra que la distribución de edad de las y los estudiantes encuestados se concentra principalmente en edades tempranas de la trayectoria universitaria. La edad mínima registrada es de 18 años y la máxima de 56 años, aunque la mayor parte de las respuestas se ubica entre los 20 y 24 años. La mediana corresponde a 22 años, mientras que la media alcanza los 22,76 años, lo que indica una leve asimetría hacia edades mayores, influida por algunos casos de estudiantes sobre los 30 y 40 años. El primer cuartil se sitúa en 20 años y el tercer cuartil en 24 años, por lo que el 50% central de las y los respondientes se encuentra en ese rango etario. En una lectura general, la distribución evidencia una composición mayoritariamente joven, con presencia minoritaria de

estudiantes de mayor edad que amplían el rango de la muestra sin modificar la tendencia general.

A continuación, se presenta la distribución de las y los estudiantes encuestados según el género con el que se identifican. Este gráfico permite observar la composición de la muestra en términos de identidad de género y reconocer la presencia relativa de categorías binarias, no binarias y trans dentro del conjunto de respuestas.

Gráfico 2: Distribución de estudiantes encuestados según género



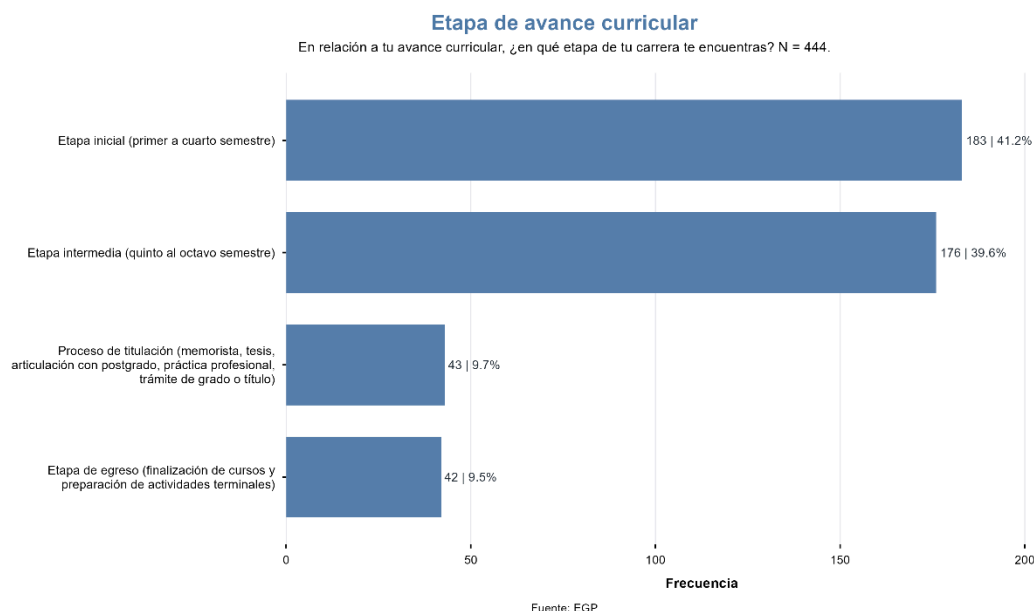
Como se observa en el gráfico, la categoría con mayor frecuencia corresponde a estudiantes que se identifican con el género femenino, con 253 casos, equivalentes al 57,0% del total de respuestas. En segundo lugar, se encuentran quienes se identifican con el género masculino, con 137 casos, correspondientes al 30,9%. En conjunto, ambas categorías concentran la mayor parte de la muestra.

Junto con ello, se observa la presencia de estudiantes que se identifican como no binarios, con 26 casos, equivalentes al 5,9%, además de estudiantes transmasculinos, con 12 casos, correspondientes al 2,7%, y transfemeninos, con 1 caso, equivalente al 0,2%. Finalmente, 15 estudiantes prefirieron no responder esta pregunta, lo que representa el 3,4% de la muestra. En términos generales, la distribución evidencia una composición mayoritariamente femenina, aunque también permite relevar la presencia de identidades de género diversas dentro del grupo encuestado.

En términos de etapa de avance curricular de los encuestados, el siguiente gráfico presenta la etapa en que se encuentran los respondientes. Esta información permite

contextualizar las respuestas considerando distintos momentos de la trayectoria formativa, desde etapas iniciales e intermedias hasta fases de egreso y titulación.

Gráfico 3: Distribución de estudiantes encuestados según etapa de avance curricular

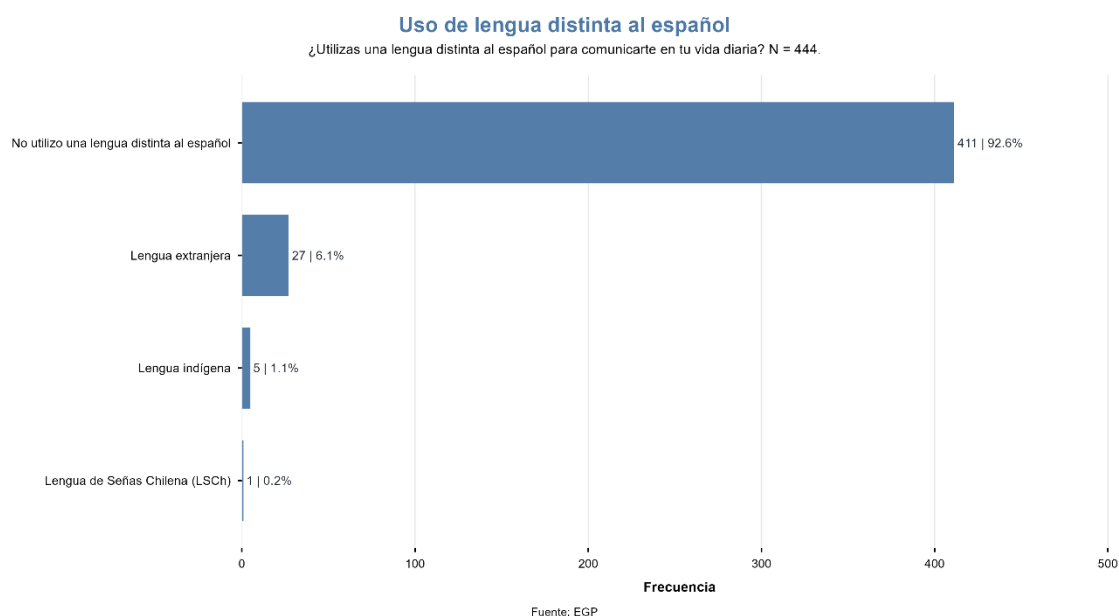


Como se observa, la mayor proporción de respuestas se concentra en estudiantes que se encuentran en etapa inicial de su carrera, es decir, entre el primer y cuarto semestre, con 183 casos, equivalentes al 41,2% del total. En segundo lugar, se ubican las y los estudiantes en etapa intermedia, correspondiente al quinto al octavo semestre, con 176 casos, que representan el 39,6% de la muestra. Al observar la distribución total, ambas categorías reúnen el 80,8% de las respuestas, lo que evidencia una participación mayoritaria de estudiantes que se encuentran en fases iniciales e intermedias de su trayectoria curricular.

En menor proporción se encuentran quienes declaran estar en proceso de titulación, con 43 casos, equivalentes al 9,7%, y quienes se ubican en etapa de egreso, con 42 casos, correspondientes al 9,5%. Esta distribución indica que, si bien existe presencia de estudiantes en fases terminales de la carrera, la muestra está compuesta principalmente por estudiantes que aún se encuentran cursando asignaturas regulares dentro de su trayectoria formativa.

El siguiente gráfico presenta la distribución de respuestas respecto del uso cotidiano de una lengua distinta al español. Esta dimensión permite identificar la presencia de prácticas comunicativas asociadas a lenguas extranjeras, lenguas indígenas y Lengua de Señas Chilena, en el marco de la caracterización general de las y los estudiantes encuestados.

Gráfico 4: Distribución de estudiantes encuestados según uso de lengua distinta al español



El gráfico evidencia que la gran mayoría de las y los estudiantes declara no utilizar una lengua distinta al español para comunicarse en su vida diaria, con 411 casos, equivalentes al 92,6% del total. En contraste, 27 estudiantes indican utilizar una lengua extranjera, lo que corresponde al 6,1% de la muestra.

Las categorías vinculadas a lenguas indígenas y a Lengua de Señas Chilena presentan una frecuencia considerablemente menor. En particular, 5 estudiantes declaran utilizar una lengua indígena, equivalentes al 1,1%, mientras que 1 estudiante señala utilizar Lengua de Señas Chilena, correspondiente al 0,2%. A primera vista, estos resultados muestran una baja presencia relativa de usos lingüísticos distintos al español en la muestra, aunque permiten reconocer la existencia de trayectorias comunicativas diversas que pueden ser relevantes para el análisis de accesibilidad, pertinencia cultural e inclusión lingüística en el contexto universitario.

A continuación, se presenta la distribución de la población objetivo y de la muestra efectiva de la EGP según facultad. Esta tabla permite comparar el peso relativo de cada unidad académica dentro del marco de aplicación con su participación efectiva en las respuestas obtenidas, incorporando además una tasa de respuesta por facultad.

Tabla 1: Distribución de población objetivo, muestra efectiva y tasa de respuesta según facultad

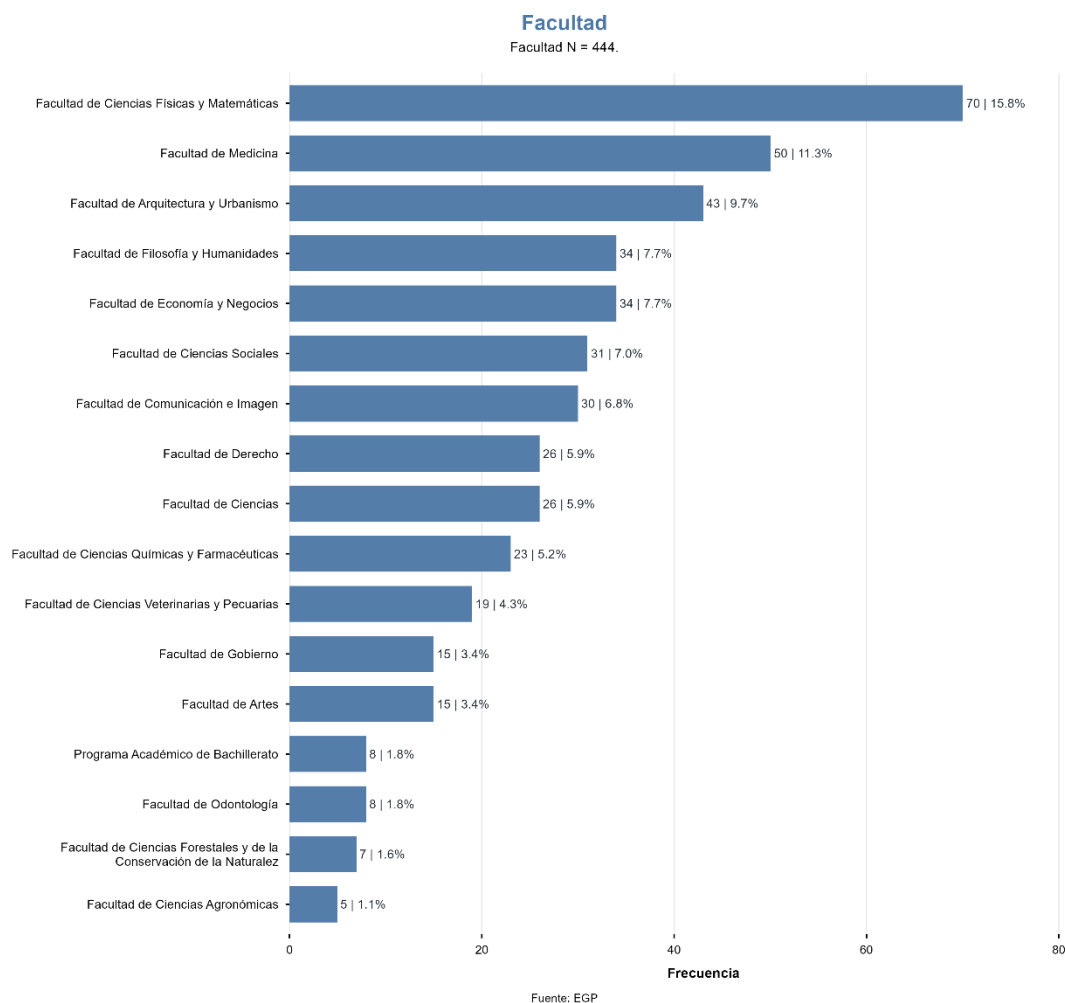
Facultad	N población objetivo (EGP)	N muestra (EGP)	% de la población objetivo	% de respuesta muestra	Tasa de respuesta facultad
Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas	1042	70	16.5%	15.8%	6.7%
Facultad de Medicina	776	50	12.3%	11.3%	6.4%
Facultad de Arquitectura y Urbanismo	439	43	6.9%	9.7%	9.8%
Facultad de Economía y Negocios	667	34	10.6%	7.7%	5.1%
Facultad de Filosofía y Humanidades	415	34	6.6%	7.7%	8.2%
Facultad de Ciencias Sociales	505	31	8.0%	7.0%	6.1%
Facultad de Comunicación e Imagen	203	30	3.2%	6.8%	14.8%
Facultad de Ciencias	299	26	4.7%	5.9%	8.7%
Facultad de Derecho	512	26	8.1%	5.9%	5.1%
Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas	333	23	5.3%	5.2%	6.9%
Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias	235	19	3.7%	4.3%	8.1%
Facultad de Artes	260	15	4.1%	3.4%	5.8%
Facultad de Gobierno	187	15	3.0%	3.4%	8.0%
Facultad de Odontología	119	8	1.9%	1.8%	6.7%
Programa Académico de Bachillerato	51	8	0.8%	1.8%	15.7%
Facultad de Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza	92	7	1.5%	1.6%	7.6%
Facultad de Ciencias Agronómicas	184	5	2.9%	1.1%	2.7%

La tabla evidencia diferencias relevantes entre el peso de cada facultad en la población objetivo y su participación efectiva en la muestra EGP. En este sentido, la comparación entre el porcentaje de población objetivo y el porcentaje de respuesta muestral permite identificar si determinadas unidades académicas se encuentran proporcionalmente más o menos representadas dentro de las respuestas obtenidas. Esta relación es especialmente relevante porque permite distinguir entre facultades que concentran un mayor número absoluto de estudiantes convocados y aquellas que, aun teniendo una población objetivo menor, alcanzan una tasa de respuesta relativamente más alta.

Asimismo, la tasa de respuesta por facultad constituye una métrica clave para interpretar el nivel de participación alcanzado en cada unidad académica. Facultades con una tasa de respuesta superior al promedio aportan proporcionalmente más casos respecto de su población objetivo, mientras que aquellas con tasas más bajas presentan una menor presencia relativa en la muestra final. Por ejemplo, el Programa Académico de Bachillerato y la Facultad de Comunicación e Imagen presentan las tasas de respuesta más altas, con 15,7% y 14,8%, respectivamente, pese a representar proporciones acotadas de la población objetivo. En cambio, facultades con una población objetivo más amplia, como Economía y Negocios y Derecho, registran tasas de respuesta de 5,1%, lo que se traduce en una participación muestral menor a su peso relativo en la población objetivo. Un caso similar se observa en Ciencias Agronómicas, que presenta la tasa de respuesta más baja de la tabla, con 2,7%.

En esta línea, el siguiente gráfico presenta la distribución de casos de la muestra EGP según facultad:

Gráfico 5: Distribución de casos de la muestra EGP según facultad



El gráfico muestra que la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas concentra el mayor número de casos de la muestra, con 70 respuestas, equivalentes al 15,8% del total. En segundo lugar, se ubica la Facultad de Medicina, con 50 casos, correspondiente al 11,3%, seguida por la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, con 43 casos, equivalentes al 9,7%.

En un tramo intermedio se encuentran la Facultad de Filosofía y Humanidades y la Facultad de Economía y Negocios, ambas con 34 casos, correspondientes al 7,7% cada una. Luego se ubican la Facultad de Ciencias Sociales, con 31 casos, y la Facultad de Comunicación e Imagen, con 30 casos, equivalentes al 7,0% y 6,8%, respectivamente. También presentan una participación relevante la Facultad de Derecho y la Facultad de Ciencias, ambas con 26 casos, correspondientes al 5,9% cada una.

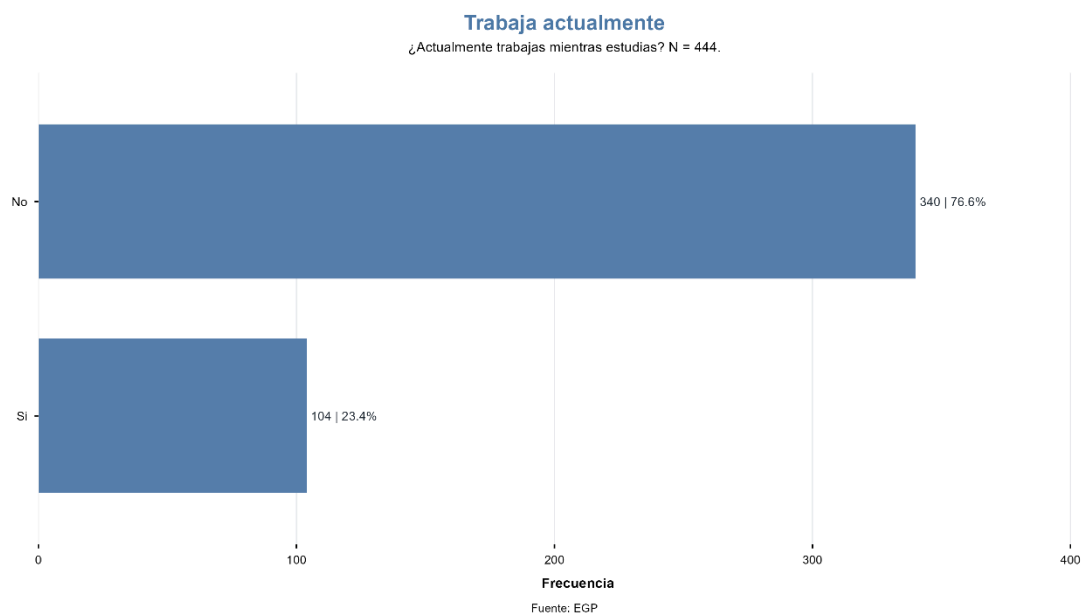
Las restantes unidades académicas presentan frecuencias inferiores a 25 casos. Entre ellas se encuentran la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas, con 23 casos; la

Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias, con 19 casos; la Facultad de Gobierno y la Facultad de Artes, ambas con 15 casos; el Programa Académico de Bachillerato y la Facultad de Odontología, ambos con 8 casos; la Facultad de Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza, con 7 casos; y la Facultad de Ciencias Agronómicas, con 5 casos. En conjunto, la distribución evidencia una presencia diferenciada de las unidades académicas en la muestra, con mayor concentración de casos en algunas facultades y una representación más acotada en otras.

Caracterización socioeconómica

Esta sección presenta antecedentes generales sobre la situación socioeconómica de las y los estudiantes encuestados, considerando dimensiones vinculadas a la actividad laboral, disponibilidad de ingresos y acceso a recursos para el bienestar. Su propósito es describir condiciones materiales que pueden incidir en la experiencia universitaria, especialmente en relación con la disponibilidad de tiempo, la participación en actividades académicas y el acceso a apoyos durante la trayectoria formativa. Para iniciar esta sección, se presenta la distribución de casos según la situación laboral actual de las y los estudiantes encuestados. Esta variable permite identificar la proporción de estudiantes que compatibiliza sus estudios con una actividad laboral remunerada:

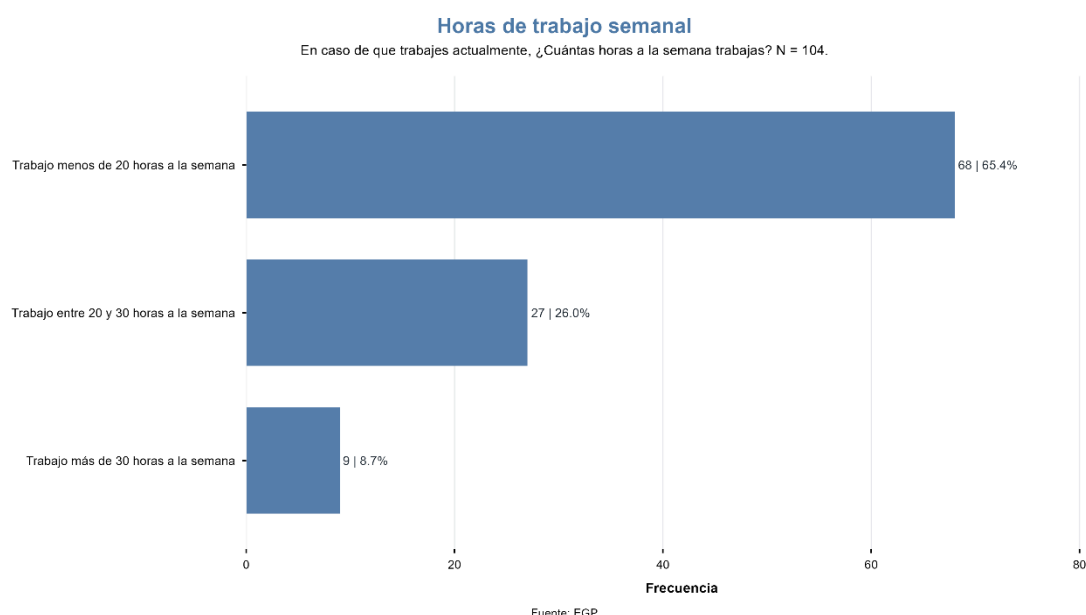
Gráfico 6. Distribución de estudiantes encuestados según situación laboral actual



La distribución evidencia que la mayoría de las y los estudiantes encuestados no trabaja actualmente mientras estudia, con 340 casos, equivalentes al 76,6% del total. En contraste, 104 estudiantes declaran encontrarse trabajando, lo que representa el 23,4% de la muestra. Este resultado indica que cerca de una cuarta parte de las y los

respondientes compatibiliza su trayectoria académica con actividad laboral, dimensión relevante para interpretar condiciones diferenciadas de disponibilidad de tiempo, carga cotidiana y participación en la vida universitaria. En esta línea, la siguiente visualización profundiza en la situación laboral de quienes declararon trabajar actualmente, distinguiendo la cantidad de horas semanales dedicadas a dicha actividad. La información permite dimensionar la intensidad de la carga laboral dentro del grupo de estudiantes que compatibiliza trabajo y estudios.

Gráfico 7. Distribución de estudiantes que trabajan según horas de trabajo semanal



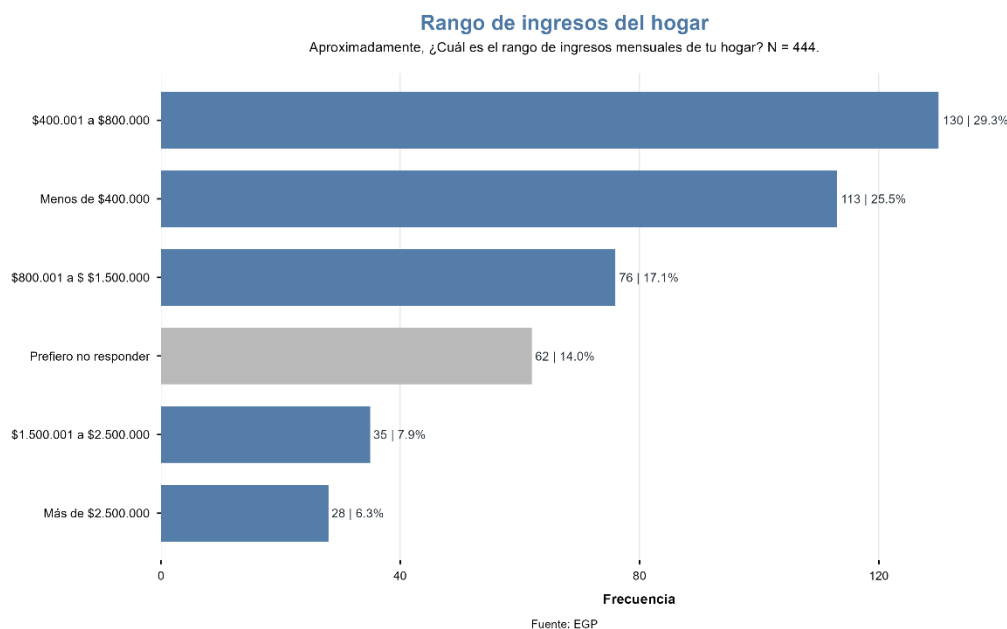
La distribución indica que, entre las y los estudiantes que trabajan actualmente, la mayor proporción declara jornadas inferiores a 20 horas semanales, con 68 casos, equivalentes al 65,4% de este subgrupo. En segundo lugar, se ubican quienes trabajan entre 20 y 30 horas a la semana, con 27 casos, correspondientes al 26,0%. Finalmente, 9 estudiantes señalan trabajar más de 30 horas semanales, lo que representa el 8,7%.

Estos resultados muestran que, si bien la mayoría de las y los estudiantes trabajadores mantiene una dedicación laboral parcial, existe un grupo relevante que destina 20 horas o más a la semana al trabajo remunerado. Esta condición resulta significativa para el análisis de la experiencia universitaria, en tanto puede incidir en la disponibilidad de tiempo para actividades académicas, participación estudiantil y acceso a espacios de bienestar.

Junto con la situación laboral, los ingresos mensuales del hogar permiten caracterizar las condiciones socioeconómicas en que se desarrollan las trayectorias estudiantiles. Esta dimensión entrega un antecedente relevante para observar la disponibilidad de recursos

económicos en la muestra y contextualizar, posteriormente, posibles diferencias en acceso a apoyos, bienestar y participación universitaria.

Gráfico 8: Distribución de estudiantes encuestados según rango de ingresos mensuales del hogar.

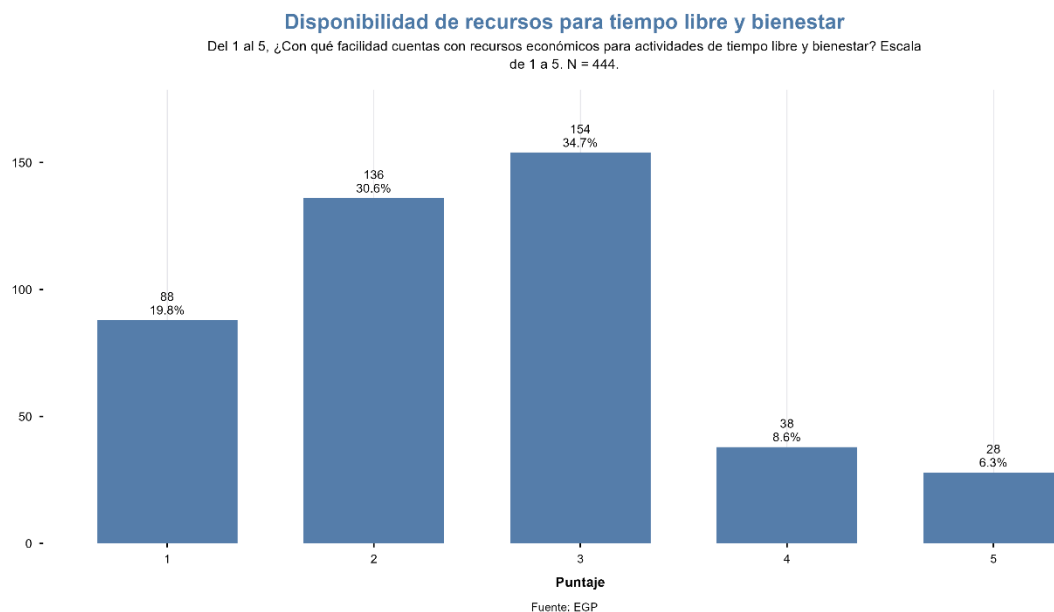


La distribución evidencia que el rango de ingresos mensuales del hogar con mayor frecuencia corresponde al tramo entre \$400.001 y \$800.000, con 130 casos, equivalentes al 29,3% del total. Le sigue el tramo de menos de \$400.000, con 113 casos, correspondientes al 25,5%. En una lectura general, ambos tramos reúnen el 54,8% de las respuestas, lo que indica una concentración mayoritaria de estudiantes en hogares con ingresos mensuales iguales o inferiores a \$800.000.

En un nivel intermedio se ubican quienes declaran ingresos entre \$800.001 y \$1.500.000, con 76 casos, equivalentes al 17,1%. Las categorías de mayores ingresos presentan una menor frecuencia relativa: 35 estudiantes reportan ingresos entre \$1.500.001 y \$2.500.000, correspondientes al 7,9%, y 28 estudiantes declaran ingresos superiores a \$2.500.000, equivalentes al 6,3%. Además, 62 estudiantes prefirieron no responder, lo que representa el 14,0% de la muestra. En términos generales, los resultados sugieren una composición socioeconómica con predominio de hogares ubicados en los tramos inferiores de ingreso declarados.

Por último, en términos de disponibilidad de recursos para actividades de tiempo libre y bienestar, los estudiantes señalan lo siguiente:

Gráfico 9: Distribución de estudiantes según disponibilidad de recursos para tiempo libre y bienestar



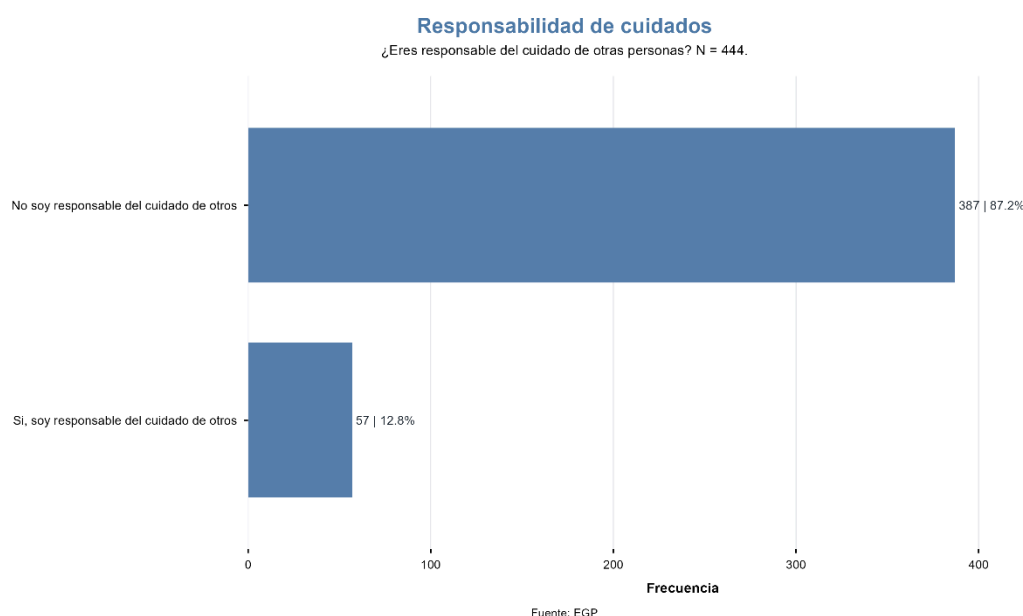
La distribución se concentra principalmente en los valores bajos e intermedios de la escala. La categoría con mayor frecuencia corresponde al puntaje 3, con 154 casos, equivalentes al 34,7% del total, seguida por el puntaje 2, con 136 casos, correspondientes al 30,6%. A su vez, 88 estudiantes se ubican en el puntaje 1, lo que representa el 19,8% de la muestra.

Las categorías superiores presentan una menor frecuencia relativa: 38 estudiantes se ubican en el puntaje 4, equivalentes al 8,6%, y 28 estudiantes en el puntaje 5, correspondientes al 6,3%. De este modo, los resultados muestran que la mayor parte de las respuestas se sitúa entre los niveles 1 y 3 de la escala, con una mediana ubicada en el valor 2. Esto indica una tendencia hacia niveles bajos o intermedios de facilidad para disponer de recursos económicos destinados a actividades de tiempo libre y bienestar. En este sentido, la distribución refuerza la lectura de una muestra en la que el acceso a este tipo de actividades aparece condicionado por restricciones materiales, aun cuando existe un grupo menor que declara mayores niveles de disponibilidad.

Roles y responsabilidades de cuidado

Además de las condiciones socioeconómicas revisadas previamente, la caracterización de las trayectorias estudiantiles requiere considerar la presencia de responsabilidades de cuidado, en tanto estas pueden incidir en la organización cotidiana del tiempo, la disponibilidad para actividades académicas y la participación en la vida universitaria. En este marco, el siguiente gráfico identifica a las y los estudiantes que declaran ser responsables del cuidado de otras personas, para luego profundizar en las características específicas de este rol.

Gráfico 10. Distribución de estudiantes según responsabilidad de cuidado de otras personas



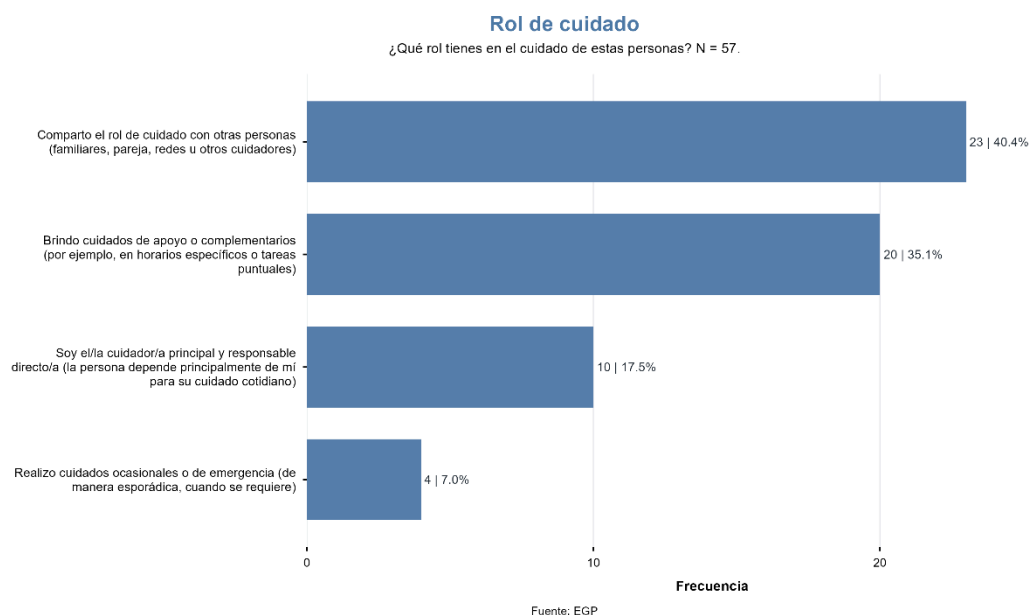
La mayoría de las y los estudiantes encuestados no declara responsabilidades de cuidado de otras personas, con 387 casos, equivalentes al 87,2% del total. En contraste, 57 estudiantes señalan ser responsables del cuidado de otros, lo que representa el 12,8% de la muestra.

Si bien corresponde a una proporción minoritaria, este grupo constituye un subconjunto relevante dentro del análisis, dado que permite identificar trayectorias estudiantiles atravesadas por responsabilidades extraacadémicas específicas. En este sentido, la presencia de estudiantes con responsabilidades de cuidado aporta un antecedente para interpretar posteriormente dimensiones vinculadas a disponibilidad de tiempo, carga cotidiana, bienestar y participación universitaria.

Dentro del grupo de estudiantes que declara responsabilidades de cuidado, resulta pertinente distinguir el tipo de rol que desempeñan en dichas tareas. Esta distinción

permite precisar si el cuidado se ejerce como responsabilidad principal, de manera compartida, como apoyo complementario o en situaciones ocasionales.

Gráfico 11: Distribución de estudiantes con responsabilidades de cuidado según tipo de rol desempeñado

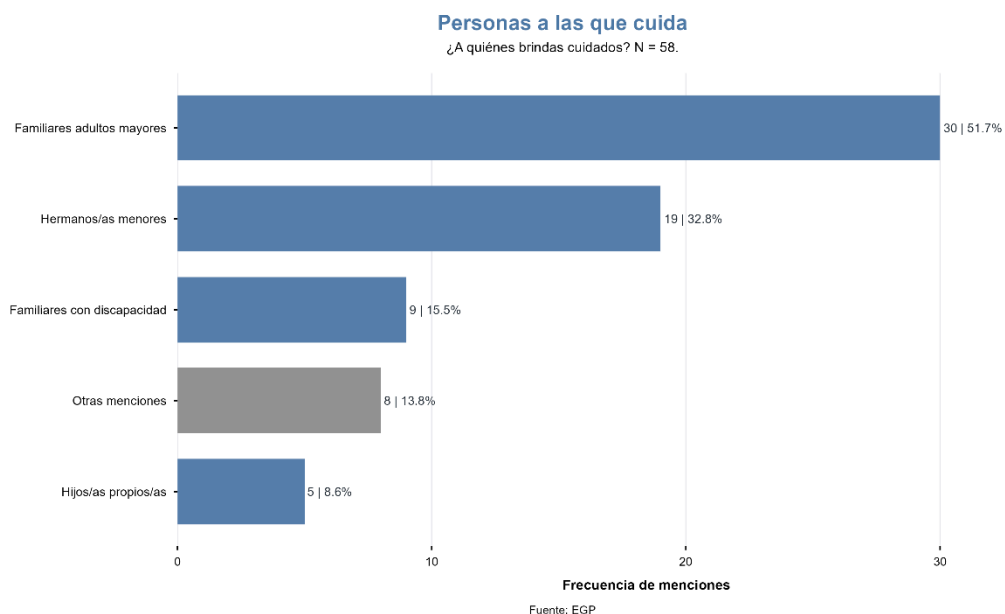


Entre las y los estudiantes que declaran cuidar a otras personas, la categoría más frecuente corresponde a quienes comparten el rol de cuidado con familiares, pareja, redes u otros cuidadores, con 23 casos, equivalentes al 40,4% de este subgrupo. Le siguen quienes brindan cuidados de apoyo o complementarios, con 20 casos, correspondientes al 35,1%.

En menor proporción se encuentran quienes se identifican como cuidadores principales y responsables directos, con 10 casos, equivalentes al 17,5%, y quienes realizan cuidados ocasionales o de emergencia, con 4 casos, correspondientes al 7,0%. En síntesis, la distribución muestra que las responsabilidades de cuidado declaradas se concentran principalmente en modalidades compartidas o complementarias, aunque también existe un grupo que declara asumir un rol principal en el cuidado cotidiano de otras personas.

A su vez, es necesario caracterizar con mayor precisión a quienes cuidan los estudiantes que asumen este tipo de responsabilidades en la muestra. Dado que la pregunta admite más de una respuesta, los resultados se presentan como frecuencia de menciones.

Gráfico 12: Distribución de menciones según personas a las que se brinda cuidado

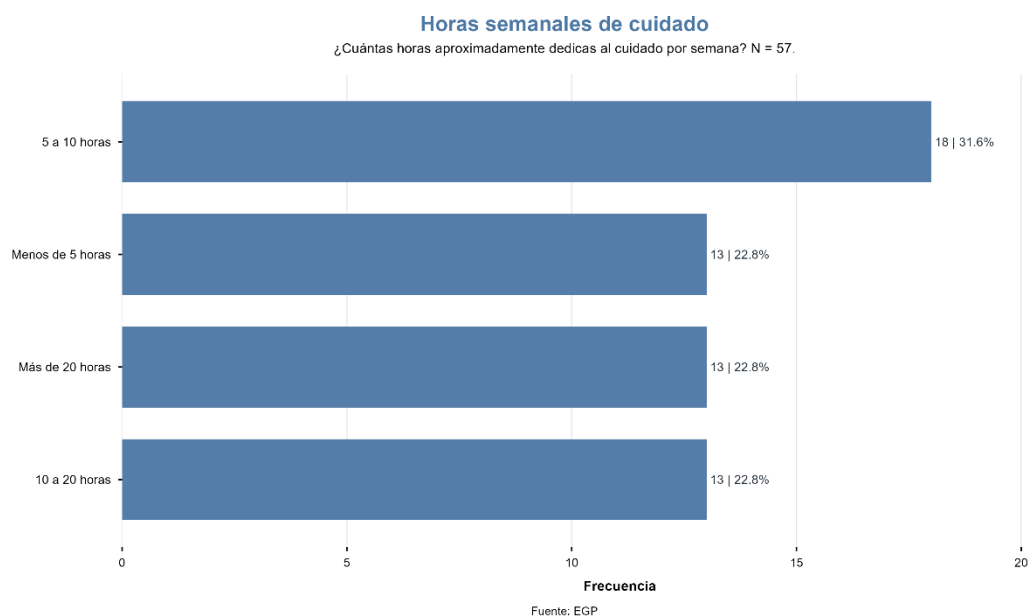


La mayor frecuencia de menciones corresponde al cuidado de familiares adultos mayores, con 30 menciones, equivalentes al 51,7% del total. En segundo lugar, se ubica el cuidado de hermanos/as menores, con 19 menciones, correspondientes al 32,8%. Estas dos categorías concentran las principales situaciones de cuidado declaradas por las y los estudiantes.

En menor proporción se identifican menciones al cuidado de familiares con discapacidad, con 9 menciones, equivalentes al 15,5%, y otras menciones, con 8 casos, correspondientes al 13,8%. Finalmente, el cuidado de hijos/as propios/as registra 5 menciones, equivalentes al 8,6%. En suma, la distribución muestra que las responsabilidades de cuidado se orientan principalmente hacia integrantes del grupo familiar, especialmente personas adultas mayores y hermanos/as menores.

A su vez, la identificación de las personas cuidadas se complementa con la cantidad de horas que las y los estudiantes destinan semanalmente a estas tareas. Esta dimensión permite observar la intensidad del cuidado declarado y distinguir entre responsabilidades de baja dedicación horaria y situaciones que implican una carga semanal más significativa.

Gráfico 13: Distribución de estudiantes con responsabilidades de cuidado según horas semanales dedicadas al cuidado



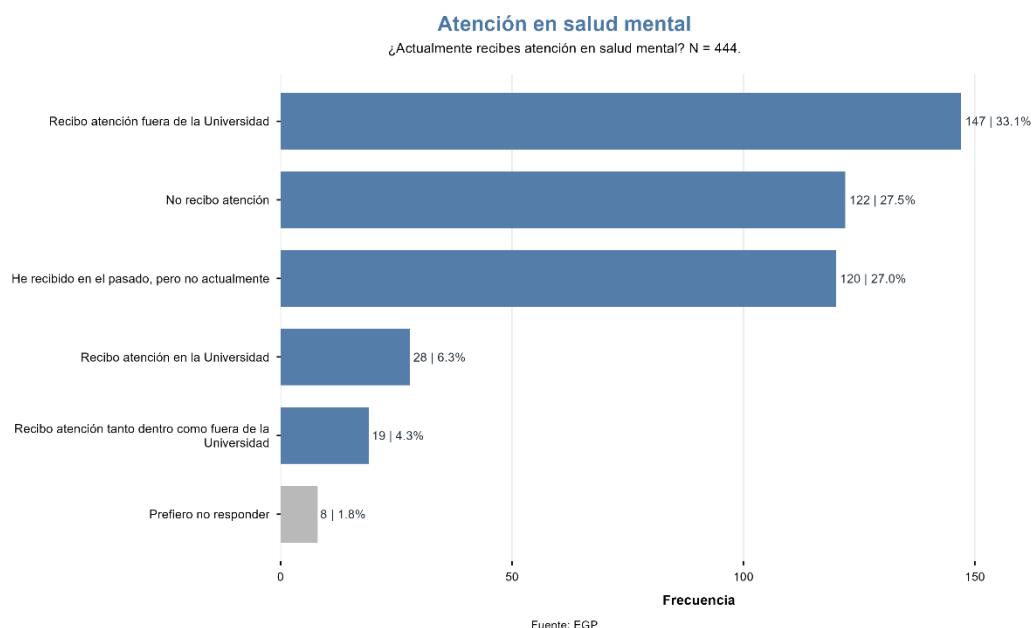
La distribución muestra una mayor presencia del tramo de 5 a 10 horas semanales, que agrupa a 18 estudiantes, equivalentes al 31,6% de quienes declaran responsabilidades de cuidado. Los demás tramos presentan una frecuencia similar entre sí: tanto quienes dedican menos de 5 horas como quienes destinan entre 10 y 20 horas o más de 20 horas semanales representan, en cada caso, el 22,8% del subgrupo analizado.

En términos agregados, el 45,6% de las y los estudiantes con responsabilidades de cuidado declara dedicar 10 horas o más a la semana a estas tareas. Este dato permite advertir que, si bien la distribución no se concentra exclusivamente en los tramos de mayor dedicación, una proporción relevante del grupo enfrenta una carga semanal de cuidado que puede incidir en su organización cotidiana.

Acceso a salud mental

Junto con las condiciones socioeconómicas y las responsabilidades de cuidado, el acceso a atención en salud mental constituye una dimensión relevante para describir las condiciones de bienestar de las y los estudiantes encuestados. En este apartado se identifica si actualmente reciben atención, si esta se realiza dentro o fuera de la Universidad, o si no cuentan con atención vigente.

Gráfico 14: Distribución de estudiantes según situación actual de atención en salud mental



La categoría con mayor frecuencia corresponde a quienes declaran recibir atención fuera de la Universidad, con 147 casos, equivalentes al 33,1% del total. En una proporción cercana se ubican quienes no reciben atención actualmente y quienes recibieron atención en el pasado, pero no en la actualidad, con 122 y 120 casos, respectivamente.

Las alternativas asociadas a atención dentro de la Universidad presentan una frecuencia menor. En particular, 28 estudiantes declaran recibir atención en la Universidad y 19 señalan recibir atención tanto dentro como fuera de ella. De este modo, estas dos categorías representan el 10,6% de la muestra. Finalmente, 8 estudiantes prefirieron no responder. En términos generales, la distribución muestra un predominio de la atención externa, junto con una proporción relevante de estudiantes que no cuenta con atención vigente o que interrumpió procesos previos de atención.

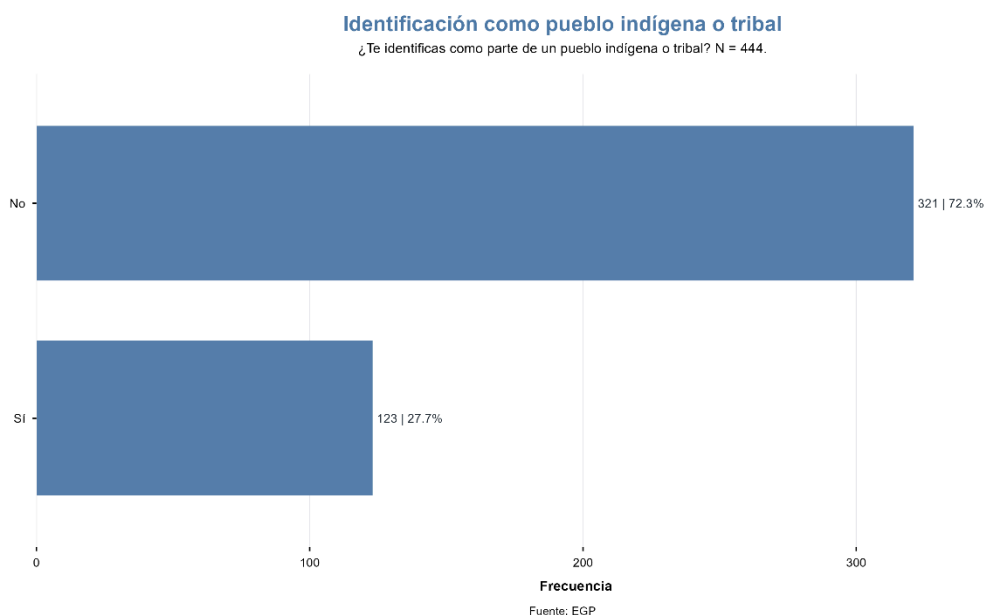
Estudiantes de grupos prioritarios

La EGP se orienta a caracterizar experiencias estudiantiles asociadas a grupos prioritarios de inclusión, considerando dimensiones que no siempre son suficientemente observables en los registros institucionales habituales. En esta sección se describen los resultados vinculados a estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, estudiantes migrantes, estudiantes afrodescendientes, estudiantes con discapacidad o diversidad funcional y estudiantes neurodivergentes. La lectura se concentra en la identificación de estos grupos dentro de la muestra y en los aspectos que permiten comprender sus condiciones de participación, reconocimiento, apoyo e identidad en la vida universitaria.

Pertenencia a Pueblos Indígenas

En el caso de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas o tribal afrodescendiente chileno, la encuesta permite identificar tanto la magnitud del grupo dentro de la muestra como dimensiones posteriores asociadas a pertenencia específica, necesidades de apoyo, adecuaciones institucionales y vínculo identitario. Como punto de entrada, se presenta la proporción de estudiantes que declara identificarse como parte de un pueblo indígena o tribal.

Gráfico 15. Distribución de estudiantes según identificación como parte de un pueblo indígena o tribal

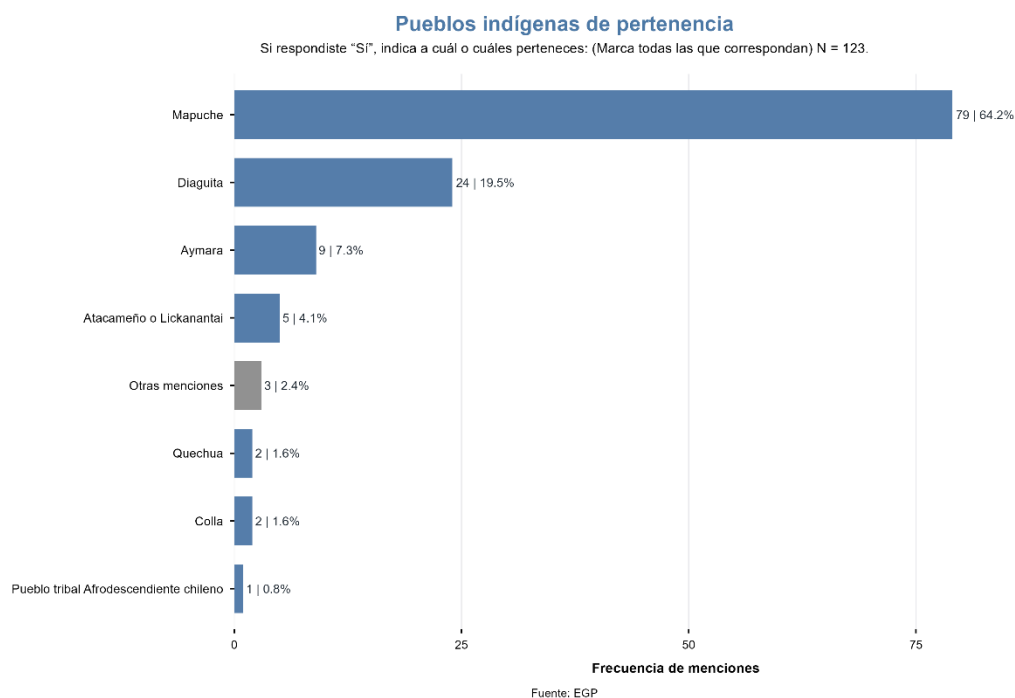


La distribución indica que 123 estudiantes declaran identificarse como parte de un pueblo indígena o tribal, equivalentes al 27,7% de la muestra. En contraste, 321 estudiantes señalan no identificarse con esta categoría, correspondientes al 72,3% del total.

Estos resultados muestran que la pertenencia indígena o tribal está presente en una proporción significativa de la muestra: si bien no corresponde al grupo mayoritario, reúne a más de una cuarta parte de las respuestas. Este primer resultado permite delimitar un conjunto amplio de casos sobre el cual se profundizan los análisis siguientes, particularmente en relación con los pueblos de pertenencia declarados, los ámbitos de apoyo requeridos y la forma en que esta pertenencia se vincula con la experiencia universitaria.

Entre quienes declaran identificarse como parte de un pueblo indígena o tribal, se observa la distribución de los pueblos de pertenencia declarados. Dado que la pregunta admite más de una respuesta, los resultados se presentan como frecuencia de menciones.

Gráfico 16. Distribución de menciones según pueblo indígena o tribal de pertenencia

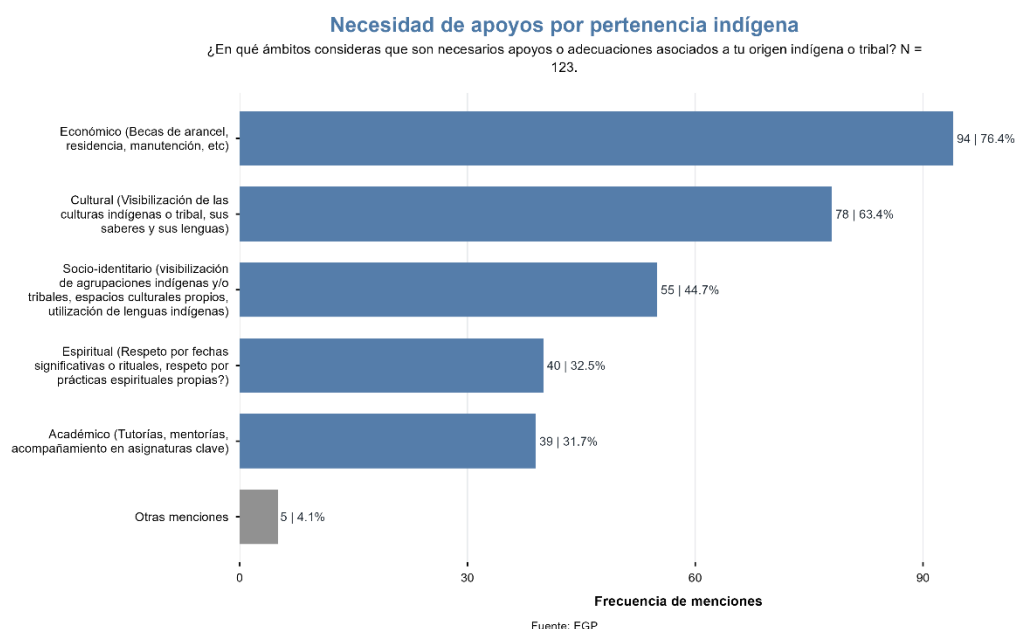


La mayor frecuencia corresponde al pueblo Mapuche, con 79 menciones, equivalentes al 64,2% del total. En segundo lugar, se ubica el pueblo Diaguita, con 24 menciones, correspondientes al 19,5%. Las demás categorías presentan frecuencias menores: el pueblo Aymara reúne 9 menciones, Atacameño o Lickanantay registra 5 menciones, y otras menciones agrupan 3 casos.

Las menciones a los pueblos Quechua y Colla alcanzan 2 casos cada una, mientras que el pueblo tribal Afrodescendiente chileno registra 1 mención. En síntesis, la distribución muestra una concentración marcada en la pertenencia Mapuche, seguida por una presencia relevante de menciones al pueblo Diaguita, junto con una composición más acotada de otros pueblos indígenas y tribales dentro de la muestra.

A partir de esta composición, se describen los ámbitos en que las y los estudiantes identifican la necesidad de apoyos o adecuaciones asociadas a su pertenencia indígena o tribal. Al igual que en el gráfico anterior, la pregunta admite más de una respuesta, por lo que los resultados corresponden a menciones:

Gráfico 17. Distribución de menciones según ámbitos de apoyo requeridos por pertenencia indígena o tribal

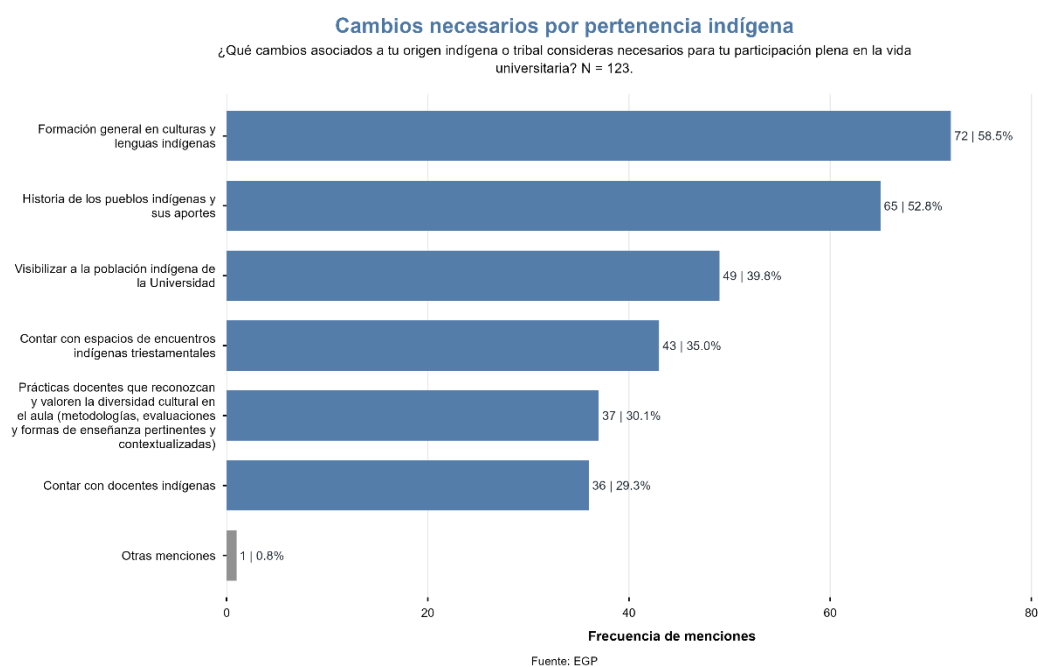


Las menciones se concentran principalmente en el ámbito económico, con 94 registros, equivalentes al 76,4% del grupo que declara pertenencia indígena o tribal. Le sigue el ámbito cultural, con 78 menciones, correspondientes al 63,4%. En un nivel intermedio se ubica el ámbito socio-identitario, con 55 menciones, equivalente al 44,7%.

Los ámbitos espiritual y académico presentan frecuencias cercanas entre sí, con 40 y 39 menciones, respectivamente, correspondientes al 32,5% y 31,7%. Finalmente, otras menciones alcanzan 5 registros, equivalentes al 4,1%. En esa línea, se observa que la distribución muestra que las necesidades de apoyo se sitúan principalmente en dimensiones económicas y culturales, sin limitarse a ellas, dado que también aparecen con una presencia relevante aspectos socio-identitarios, espirituales y académicos.

La identificación de apoyos se complementa con los cambios que las y los estudiantes consideran necesarios para favorecer su participación plena en la vida universitaria. En este caso, las respuestas permiten observar dimensiones institucionales asociadas al reconocimiento, la formación, la visibilización y la pertinencia de las prácticas universitarias.

Gráfico 18. Distribución de menciones según cambios necesarios asociados a la pertenencia indígena o tribal.

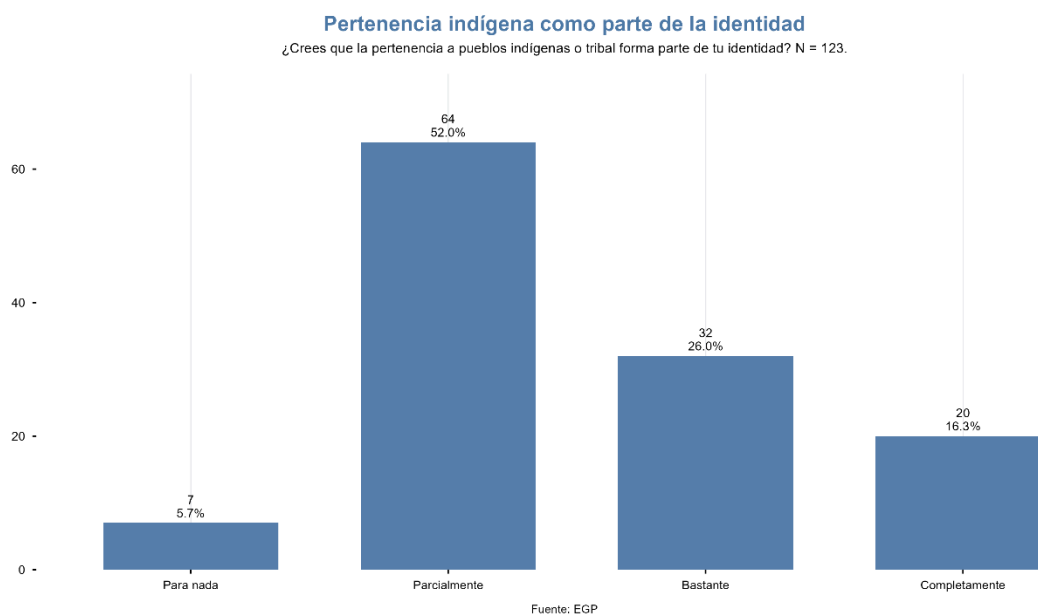


Las menciones se concentran principalmente en la formación general en culturas y lenguas indígenas, con 72 registros, equivalentes al 58,5% del grupo que declara pertenencia indígena o tribal. A continuación, se ubica la incorporación de contenidos sobre historia de los pueblos indígenas y sus aportes, con 65 menciones, correspondientes al 52,8%.

En un segundo nivel aparecen cambios asociados a la visibilización y al fortalecimiento de espacios institucionales. La visibilización de la población indígena de la Universidad reúne 49 menciones, mientras que contar con espacios de encuentros indígenas triestamentales alcanza 43 menciones. Asimismo, 37 menciones refieren a prácticas docentes que reconozcan y valoren la diversidad cultural en el aula, y 36 a la presencia de docentes indígenas. En suma, los resultados muestran que las principales demandas se orientan hacia la formación intercultural, el reconocimiento institucional y la incorporación de prácticas universitarias culturalmente pertinentes.

La pertenencia indígena o tribal también presenta distintos niveles de vinculación identitaria entre quienes la declaran. Esta dimensión permite describir si dicha pertenencia es reconocida como un elemento marginal, parcial o central en la identidad de las y los estudiantes.

Gráfico 19. Distribución de estudiantes según grado en que la pertenencia indígena o tribal forma parte de su identidad



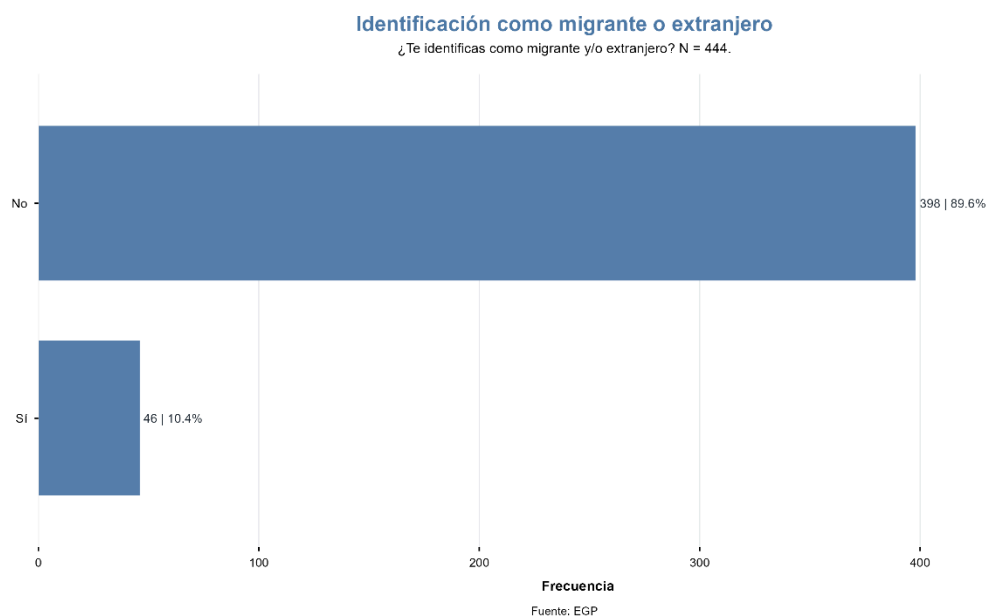
Como se observa, la mayor frecuencia se concentra en la categoría “Parcialmente”, con 64 casos, equivalente al 52,0% del grupo que declara pertenencia indígena o tribal. En segundo lugar, se ubica la categoría “Bastante”, con 32 casos, correspondiente al 26,0%, seguida por “Completamente”, con 20 casos, equivalente al 16,3%. En contraste, 7 estudiantes señalan que esta pertenencia no forma parte de su identidad, lo que representa el 5,7%.

En términos agregados, el 42,3% declara que la pertenencia indígena o tribal forma bastante o completamente parte de su identidad, mientras que el 52,0% la reconoce solo parcialmente. Esto sugiere que, dentro del grupo que declara pertenencia indígena o tribal, la identificación no se expresa de manera homogénea ni necesariamente como un eje central de autodefinición. Más bien, predomina una relación identitaria intermedia, en la que la pertenencia existe y es reconocida, pero no siempre ocupa un lugar principal en la forma en que las y los estudiantes describen su identidad.

Estudiantes Migrantes

La presencia de estudiantes migrantes y/o extranjeros introduce otra dimensión de diversidad cultural y nacional dentro de la muestra. En este apartado se describen los resultados asociados a esta identificación, considerando tanto su magnitud general como las condiciones que estructuran su experiencia universitaria.

Gráfico 20. Distribución de estudiantes según identificación como migrante y/o extranjero

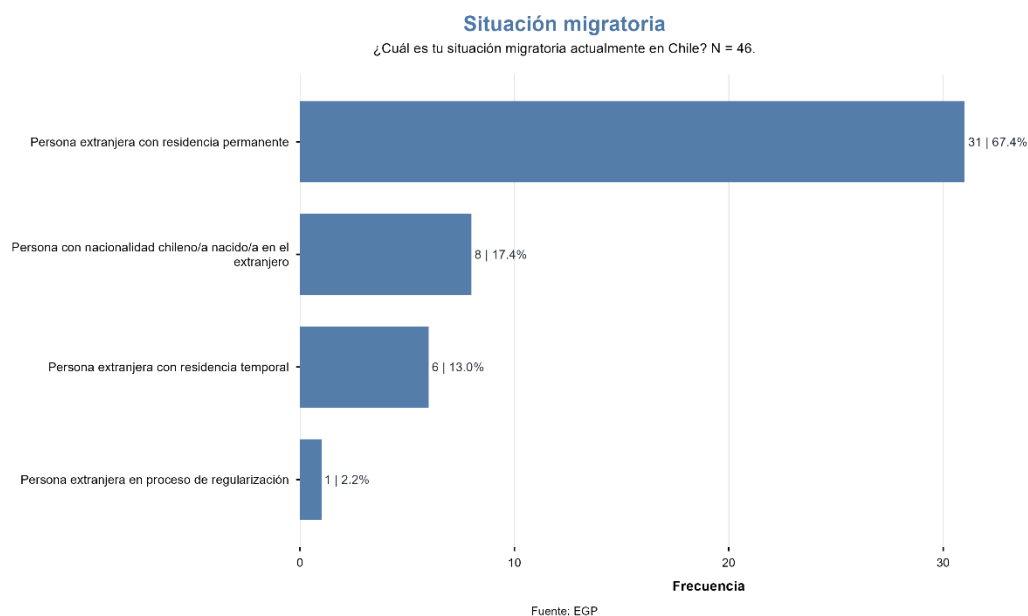


Del total de estudiantes encuestados, 46 se identifican como migrantes y/o extranjeros, equivalentes al 10,4% de la muestra. En cambio, 398 estudiantes no se identifican con esta condición, lo que corresponde al 89,6% del total.

La distribución muestra que la identificación migrante y/o extranjera reúne a cerca de una décima parte de las respuestas. Aunque no constituye el grupo mayoritario, su presencia permite incorporar al análisis trayectorias marcadas por experiencias de movilidad, nacionalidad y pertenencia cultural que pueden adquirir relevancia en dimensiones posteriores, como apoyos requeridos, participación institucional y reconocimiento dentro del espacio universitario.

Como se mencionó anteriormente, la identificación migrante y/o extranjera reúne a cerca de una décima parte de la muestra. Dentro de ese grupo, la situación migratoria declarada permite distinguir trayectorias relativamente estabilizadas de otras que mantienen vínculos administrativos más transitorios o en proceso de regularización.

Gráfico 21: Distribución de estudiantes migrantes y/o extranjeros según situación migratoria actual en Chile

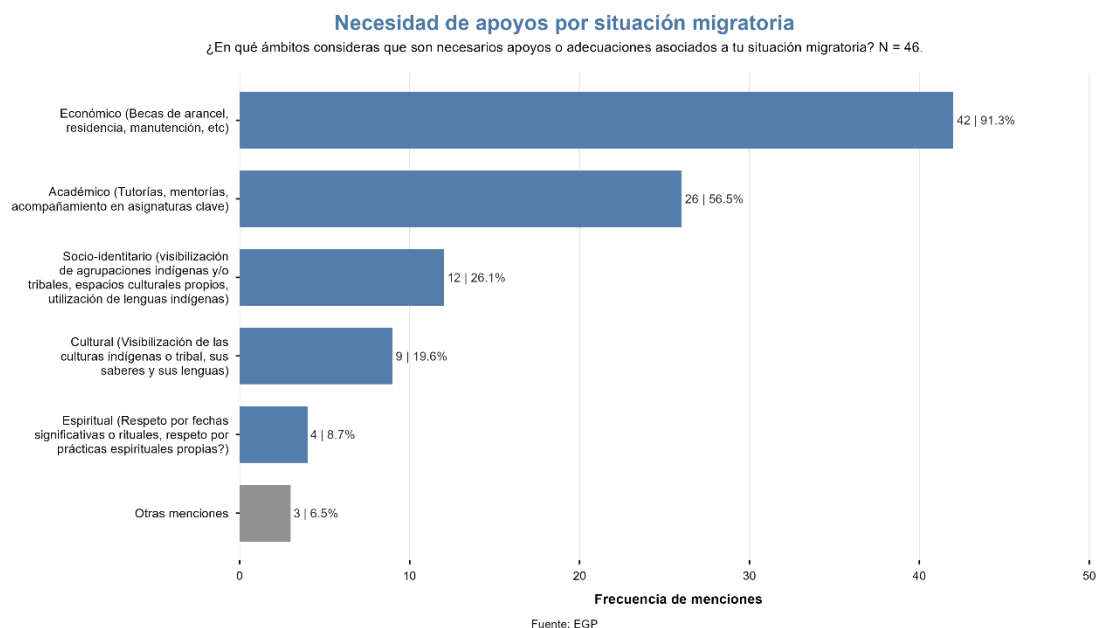


La mayor parte de las y los estudiantes que se identifican como migrantes y/o extranjeros declara contar con residencia permanente, con 31 casos, equivalentes al 67,4% de este grupo. A mayor distancia se ubican quienes tienen nacionalidad chilena y nacieron en el extranjero, con 8 casos, correspondientes al 17,4%, y quienes cuentan con residencia temporal, con 6 casos, equivalentes al 13,0%.

Solo 1 estudiante declara encontrarse en proceso de regularización, lo que representa el 2,2% del grupo analizado. En conjunto, la distribución muestra que las y los estudiantes que se identifican como migrantes y/o extranjeros se asocian principalmente a situaciones migratorias regularizadas o de mayor estabilidad administrativa, más que a condiciones de regularización pendiente.

En esa línea, la situación migratoria declarada se complementa con los ámbitos en que las y los estudiantes identifican necesidades de apoyo o adecuación. En este caso, las respuestas permiten observar si dichas necesidades se concentran en condiciones materiales, acompañamiento académico o dimensiones de reconocimiento cultural y socio-identitario.

Gráfico 22: Distribución de menciones según ámbitos de apoyo requeridos por situación migratoria

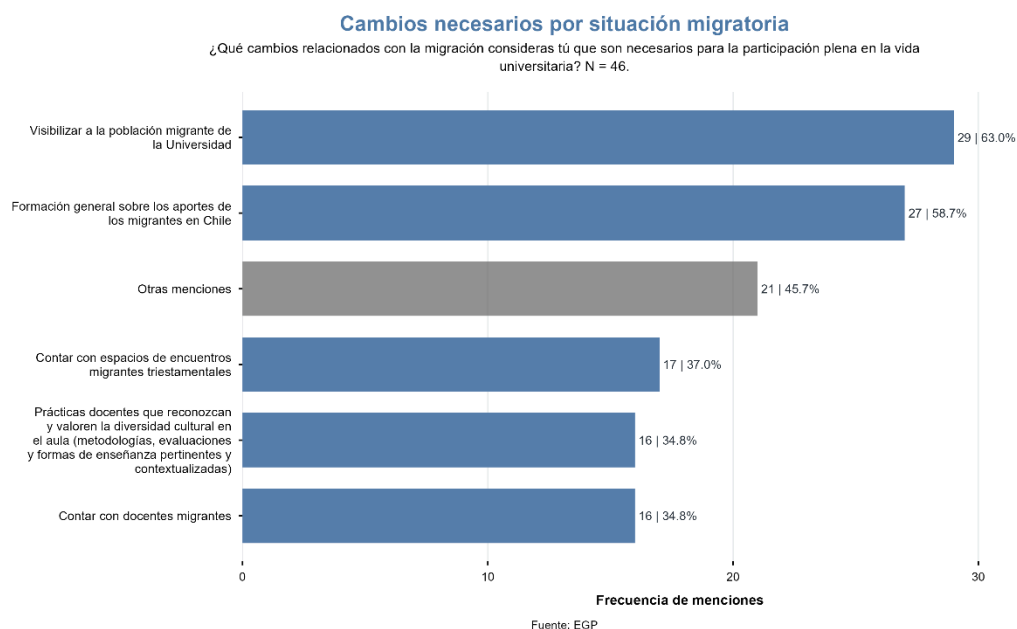


Las menciones se concentran de manera marcada en el ámbito económico, con 42 registros, equivalentes al 91,3% del grupo que se identifica como migrante y/o extranjero. A continuación, se ubica el ámbito académico, con 26 menciones, correspondientes al 56,5%. Esta distribución muestra que las necesidades declaradas se ordenan principalmente en torno a condiciones de sostenimiento material y acompañamiento para la trayectoria formativa.

En un segundo nivel aparecen los ámbitos socio-identitario y cultural, con 12 y 9 menciones, respectivamente. Las referencias al ámbito espiritual son menos frecuentes, con 4 menciones, mientras que otras menciones agrupan 3 registros. En una lectura general, los resultados muestran que las necesidades asociadas a la situación migratoria se expresan prioritariamente en dimensiones económicas y académicas, aunque también se observan demandas vinculadas al reconocimiento de pertenencias, prácticas culturales y formas de participación en la vida universitaria.

A su vez, las necesidades de apoyo identificadas se proyectan también hacia cambios institucionales más amplios. En esta dimensión, las respuestas se desplazan desde los requerimientos de apoyo directo hacia condiciones de reconocimiento, representación y adecuación de la experiencia universitaria para estudiantes migrantes y/o extranjeros.

Gráfico 23: Distribución de menciones según cambios necesarios asociados a la situación migratoria



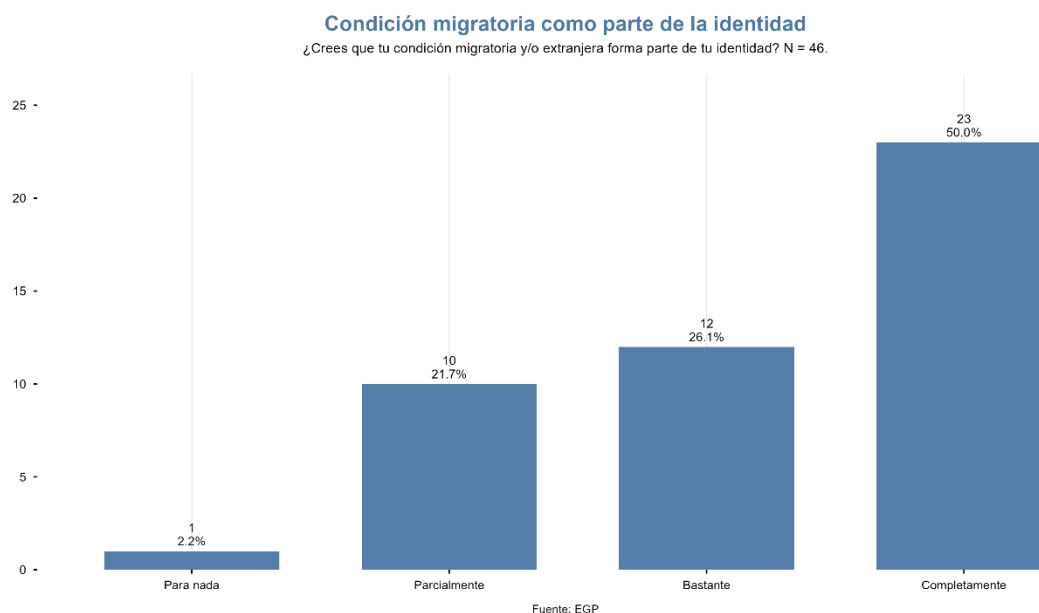
Las menciones se concentran principalmente en la visibilización de la población migrante de la Universidad, con 29 registros, equivalentes al 63,0% del grupo analizado. En un nivel cercano se ubica la formación general sobre los aportes de las personas migrantes en Chile, con 27 menciones, correspondientes al 58,7%. Estos resultados muestran que los cambios más señalados se relacionan con la presencia pública y formativa de la migración dentro del espacio universitario.

También destaca la categoría “Otras menciones”, con 21 registros, equivalentes al 45,7%, lo que sugiere la existencia de demandas que no quedan completamente contenidas en las alternativas predefinidas del instrumento. En un segundo nivel aparecen los espacios de encuentro migrantes triestamentales, con 17 menciones, y las prácticas docentes culturalmente pertinentes junto con la presencia de docentes migrantes, ambas con 16 menciones. De esta manera, la distribución muestra que los cambios requeridos no se limitan al plano académico formal, sino que apuntan también a visibilidad institucional, reconocimiento de trayectorias migrantes y generación de espacios de participación dentro de la comunidad universitaria.

En esa misma línea, los cambios orientados a la visibilización y al reconocimiento institucional se relacionan con la forma en que las y los estudiantes sitúan la condición migratoria y/o extranjera en su propia identidad. Esta dimensión permite observar si dicha

condición aparece como un elemento periférico, parcial o central en la autodefinición del grupo.

Gráfico 24: Distribución de estudiantes según grado en que la condición migratoria y/o extranjera forma parte de su identidad



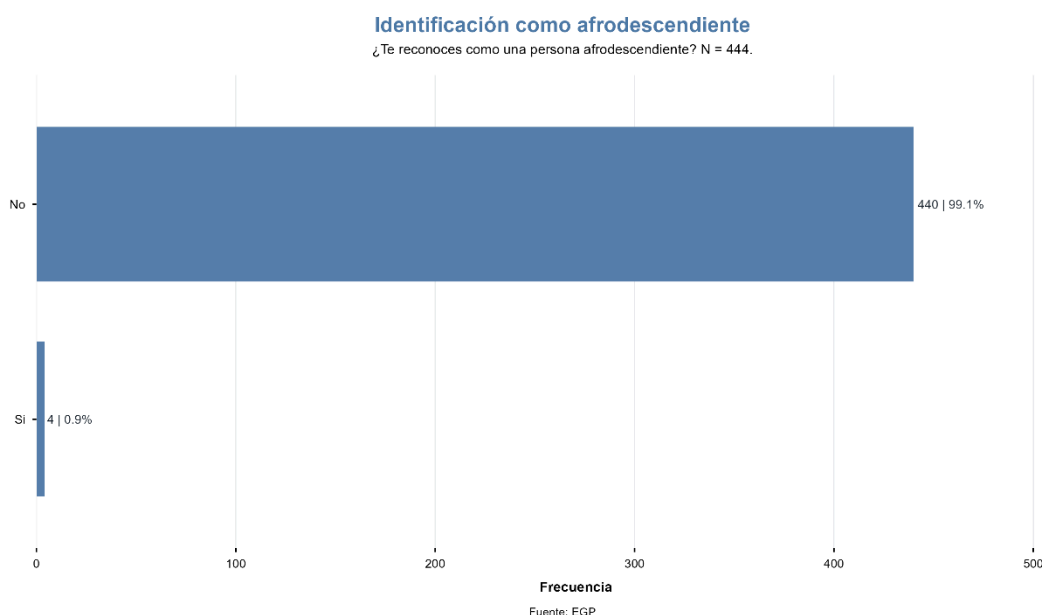
La mayor frecuencia se concentra en la categoría “Completamente”, con 23 casos, equivalente al 50,0% del grupo que se identifica como migrante y/o extranjero. A esta le sigue la categoría “Bastante”, con 12 casos, mientras que “Parcialmente” reúne 10 casos. Solo 1 estudiante señala que esta condición no forma parte de su identidad.

En términos agregados, el 76,1% declara que su condición migratoria y/o extranjera forma bastante o completamente parte de su identidad. Esta distribución muestra una vinculación identitaria intensa con la experiencia migratoria o extranjera, lo que permite interpretar las menciones previas a visibilización, reconocimiento y participación institucional no solo como demandas funcionales, sino también como aspectos asociados a la forma en que este grupo se posiciona dentro de la vida universitaria.

Estudiantes Afrodescendientes

La caracterización de estudiantes afrodescendientes presenta un comportamiento distinto al observado en los apartados anteriores, debido al reducido número de casos que declara esta identificación. Esta baja frecuencia exige una lectura especialmente cautelosa: más que habilitar comparaciones internas o interpretaciones extensivas, el resultado permite constatar la presencia acotada de esta población en la muestra y, al mismo tiempo, relevar las limitaciones actuales para su perfilamiento estadístico.

Gráfico 25: Distribución de estudiantes según identificación como persona afrodescendiente



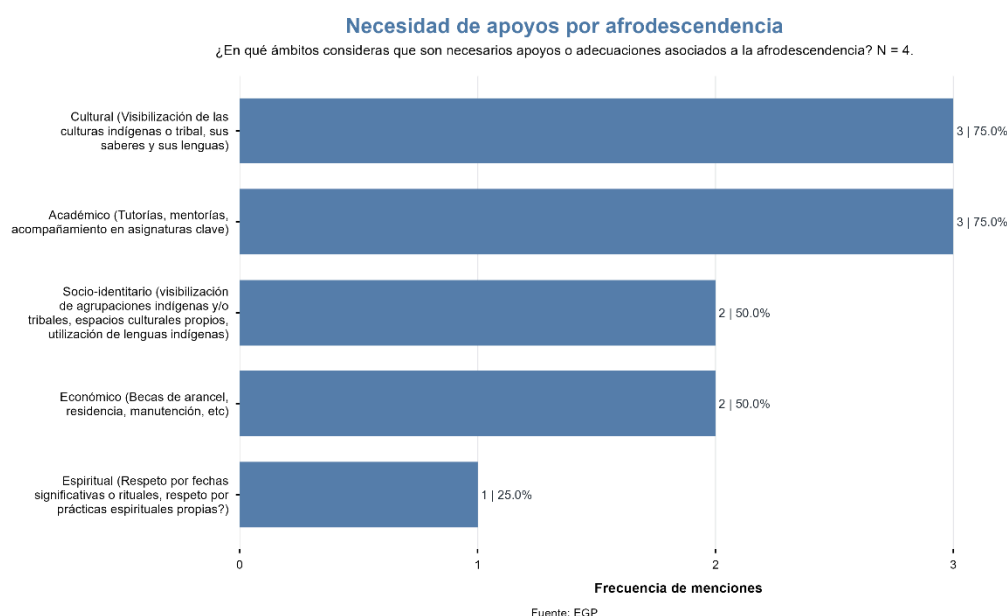
Del total de estudiantes encuestados, 4 se reconocen como personas afrodescendientes, lo que corresponde al 0,9% de la muestra. En contraste, 440 estudiantes señalan no identificarse con esta categoría, equivalentes al 99,1% del total.

La magnitud del grupo impide desarrollar una caracterización robusta a partir de los resultados disponibles, ya que cualquier desagregación posterior quedaría sujeta a una alta inestabilidad descriptiva. En este sentido, el dato no debe leerse como una estimación suficiente de la población afrodescendiente en la Universidad, sino como un antecedente que puede reflejar limitaciones en los mecanismos actuales de identificación, convocatoria y caracterización de este grupo. Este punto resulta particularmente relevante de cara a la necesidad de contar con mejores medios de perfilamiento para la población afrodescendiente, como mínimo funcional para el diseño de una futura política específica para estudiantes migrantes y afrodescendientes.

No obstante, esta limitación, las respuestas disponibles permiten describir los ámbitos de apoyo mencionados por quienes se reconocen como personas afrodescendientes. En este

caso específico, las respuestas corresponden a cuatro estudiantes: dos pertenecientes al pueblo tribal afrodescendiente chileno, un estudiante haitiano y un estudiante afrocolombiano. Dado el reducido número de casos y el carácter de respuesta múltiple de la pregunta, los resultados deben interpretarse como frecuencias de carácter exploratorio y no como una distribución representativa del grupo.

Gráfico 26: Distribución de menciones según ámbitos de apoyo requeridos por afrodescendencia



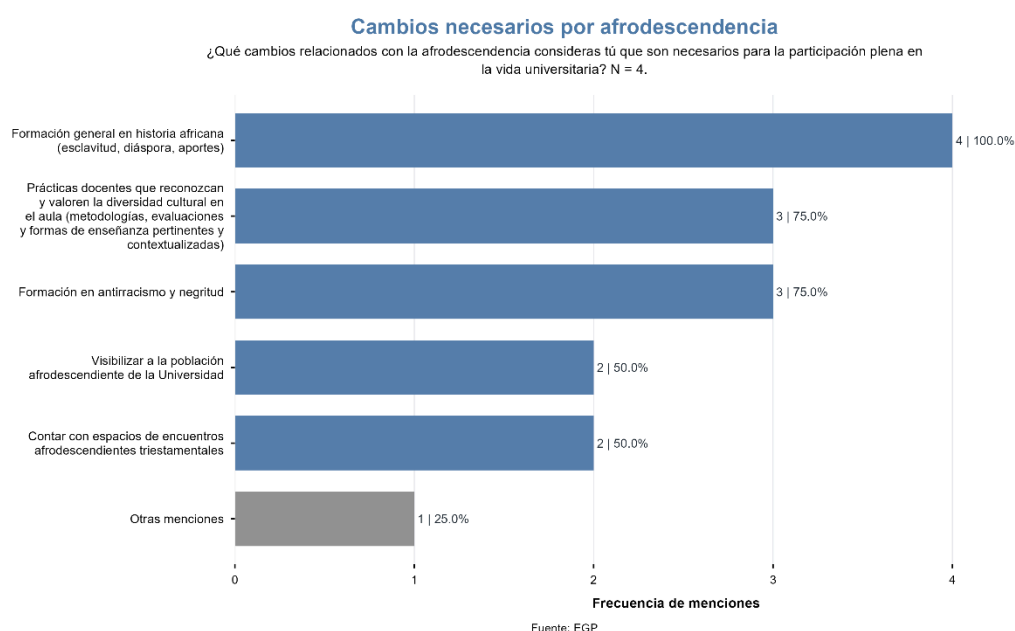
Las menciones se concentran principalmente en los ámbitos cultural y académico, con 3 registros en cada caso. Esto indica que, dentro del reducido número de respuestas disponibles, las necesidades señaladas se vinculan tanto con la visibilización de culturas, saberes e historias afrodescendientes como con apoyos asociados a tutorías, mentorías o acompañamiento en asignaturas clave.

En un segundo nivel aparecen los ámbitos socio-identitario y económico, con 2 menciones cada uno, mientras que el ámbito espiritual registra 1 mención. Aunque el bajo número de casos impide extraer patrones generalizables, la distribución muestra que las necesidades declaradas no se restringen a una sola dimensión. Más bien, las menciones disponibles combinan aspectos de reconocimiento cultural, acompañamiento académico, condiciones materiales y espacios de pertenencia, lo que refuerza la necesidad de mejorar los mecanismos de identificación y perfilamiento de esta población para análisis posteriores con mayor consistencia descriptiva.

En la misma línea, los cambios considerados necesarios para la participación plena en la vida universitaria permiten observar qué dimensiones institucionales aparecen con mayor fuerza entre las respuestas disponibles. La lectura mantiene el mismo resguardo

metodológico: el número de casos es muy reducido, por lo que los resultados deben entenderse como indicios descriptivos antes que como tendencias consolidadas.

Gráfico 27: Distribución de menciones según cambios necesarios asociados a la afrodescendencia

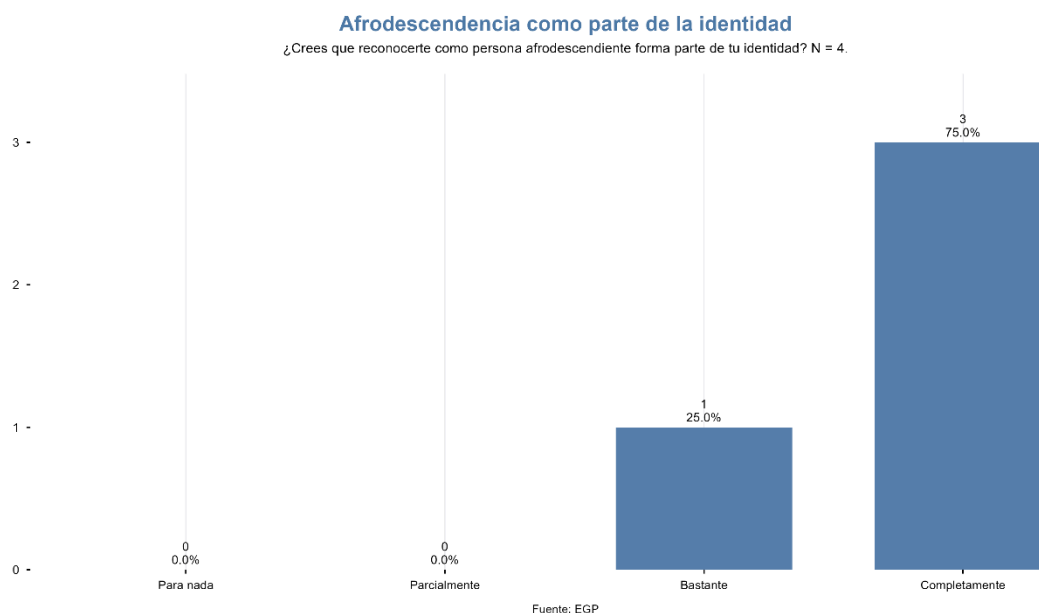


La formación general en historia africana concentra menciones en la totalidad de los casos, con 4 registros. Le siguen las prácticas docentes que reconozcan y valoren la diversidad cultural en el aula, junto con la formación en antirracismo y negritud, ambas con 3 menciones. Como se desprende del análisis del gráfico, estas respuestas sitúan el énfasis en dimensiones formativas, curriculares y pedagógicas asociadas al reconocimiento de la afrodescendencia.

También se registran menciones a la visibilización de la población afrodescendiente de la Universidad y a la existencia de espacios de encuentro afrodescendientes triestamentales, con 2 menciones en cada caso. Finalmente, la categoría “Otras menciones” reúne 1 registro. Aunque la escala del grupo impide realizar inferencias amplias, las respuestas disponibles apuntan hacia la necesidad de reconocimiento institucional, formación antirracista y mayor incorporación de contenidos históricos y culturales vinculados a la afrodescendencia.

Finalmente, la dimensión identitaria mantiene la misma cautela interpretativa, pero permite cerrar la caracterización observando el lugar que ocupa la afrodescendencia en la autodefinición de quienes la declaran.

Gráfico 28: Distribución de estudiantes según grado en que la afrodescendencia forma parte de su identidad



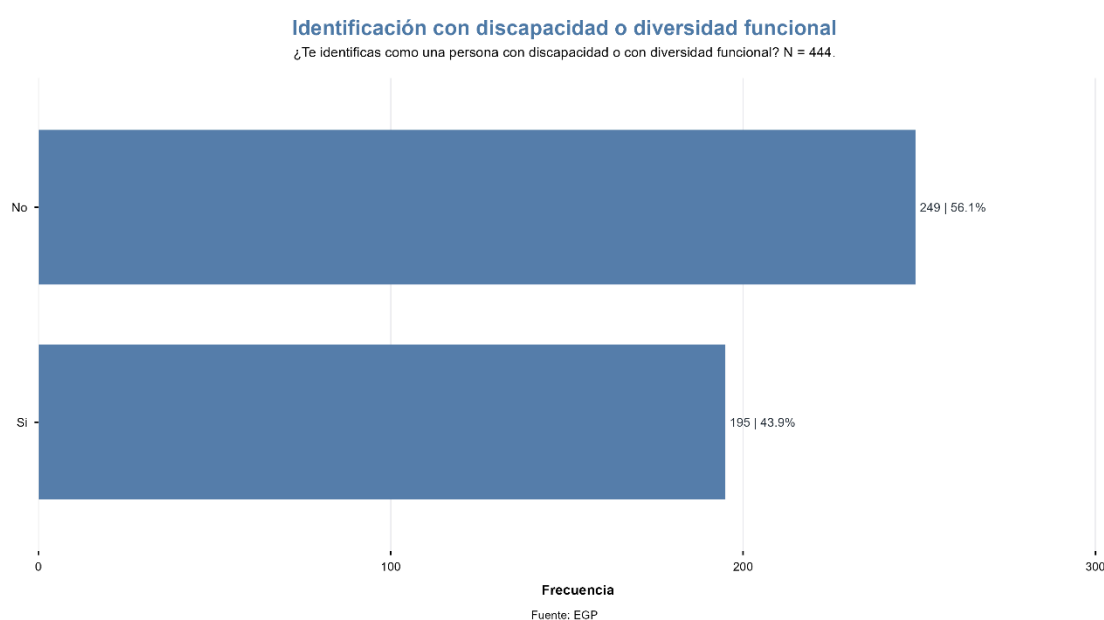
Entre los 4 casos que se reconocen como personas afrodescendientes, 3 señalan que esta identificación forma parte completamente de su identidad, mientras que 1 indica que forma parte bastante de ella. No se registran respuestas en las categorías “Para nada” ni “Parcialmente”.

Si bien el número de casos es insuficiente para establecer una tendencia generalizable, la distribución observada muestra una vinculación identitaria intensa entre quienes respondieron afirmativamente a esta dimensión. En conjunto con los gráficos anteriores, este resultado refuerza una lectura consistente: aun cuando la presencia estadística del grupo es muy acotada, las respuestas disponibles señalan necesidades asociadas al reconocimiento, la visibilización y la incorporación institucional de la afrodescendencia como dimensión cultural, formativa e identitaria dentro de la experiencia universitaria.

Estudiantes con discapacidad o diversidad funcional

La identificación con discapacidad o diversidad funcional introduce una dimensión especialmente relevante para comprender las condiciones de participación universitaria, en tanto remite a la relación entre características personales, barreras del entorno y apoyos requeridos para el desarrollo de la trayectoria estudiantil. A diferencia de otros grupos revisados previamente, este segmento reúne una proporción considerable de la muestra, lo que permite avanzar hacia una caracterización más amplia de sus necesidades, barreras y formas de vinculación con la experiencia universitaria.

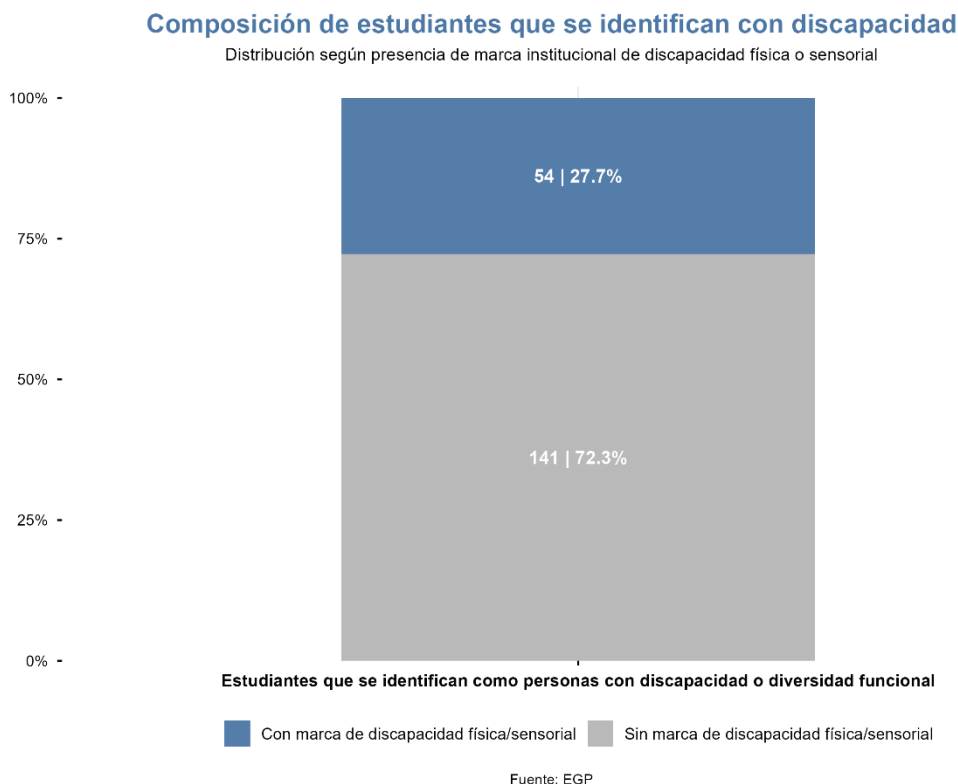
Gráfico 29: Distribución de estudiantes según identificación con discapacidad o diversidad funcional



La distribución muestra que 195 estudiantes se identifican como personas con discapacidad o diversidad funcional, equivalentes al 43,9% de la muestra. En contraste, 249 estudiantes señalan no identificarse con esta condición, lo que corresponde al 56,1% del total.

El resultado indica una presencia sustantiva de estudiantes que se identifican como personas con discapacidad o diversidad funcional dentro de la muestra. No obstante, al cruzar esta autodeclaración con la marca institucional de discapacidad física o sensorial, se observa que este grupo no es homogéneo respecto de los criterios de perfilamiento disponibles en los registros institucionales.

Gráfico 30: Composición de estudiantes que se identifican con discapacidad o diversidad funcional según presencia de marca institucional de discapacidad física o sensorial.

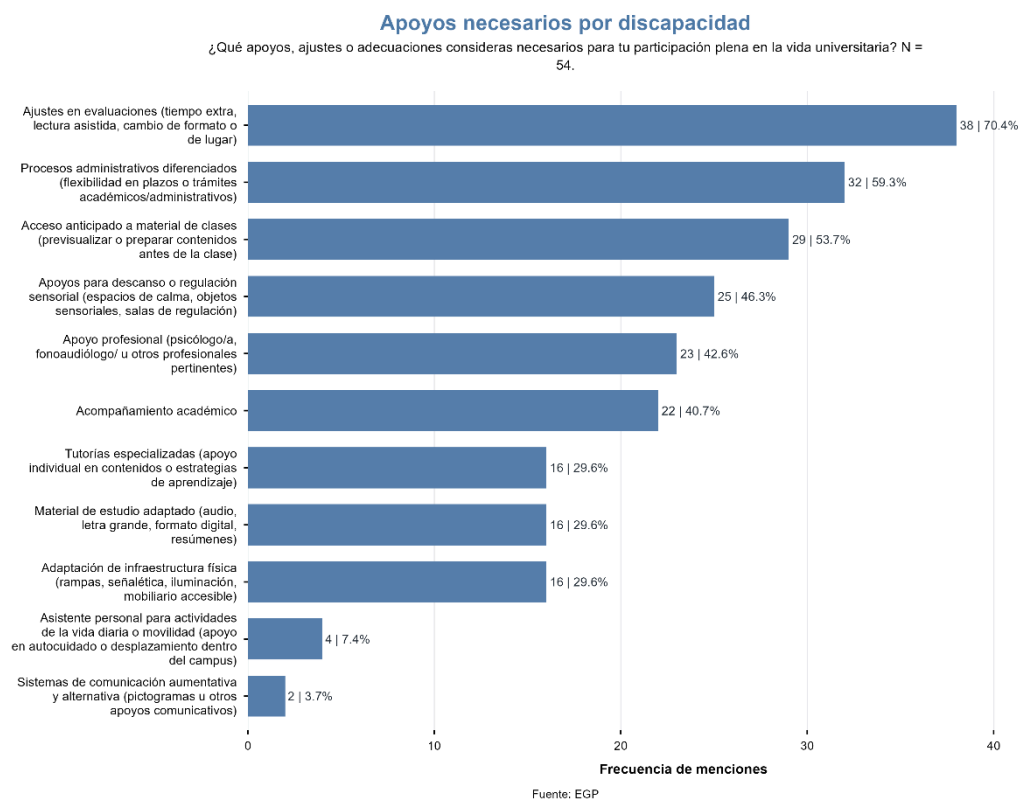


Del total de 195 estudiantes que se identifican como personas con discapacidad o diversidad funcional, 54 cuentan con marca institucional de discapacidad física o sensorial, equivalentes al 27,7% de este grupo. En contraste, 141 estudiantes, correspondientes al 72,3%, no presentan dicha marca institucional.

Este resultado introduce una distinción relevante para la lectura de la subsección. La identificación como persona con discapacidad o diversidad funcional recoge una autodeclaración más amplia que la marca institucional de discapacidad física o sensorial. Por ello, los análisis siguientes deben interpretarse considerando que la población de interés específica para esta subsección corresponde a los 54 casos con marca institucional de discapacidad física o sensorial, mientras que el conjunto de 195 respuestas expresa un universo más amplio de identificación subjetiva con discapacidad o diversidad funcional. Esta precisión permite evitar una lectura sobredimensionada de los resultados y delimitar con mayor claridad el grupo sobre el cual se profundizan las necesidades de apoyo, las barreras de participación y las adecuaciones requeridas.

A partir de este perfilamiento, las necesidades de apoyo se expresan en un conjunto de ajustes, adecuaciones y medidas de acompañamiento requeridas para favorecer la participación plena en la vida universitaria. Esta dimensión permite observar que las respuestas necesarias no se restringen al plano físico o infraestructural, sino que también involucran condiciones académicas, administrativas, sensoriales y profesionales.

Gráfico 31: Distribución de menciones según apoyos, ajustes o adecuaciones requeridas por discapacidad o diversidad funcional



Al considerar únicamente a los 54 estudiantes con marca institucional de discapacidad física o sensorial, las menciones se concentran principalmente en los ajustes en evaluaciones, con 38 registros, equivalentes al 70,4% del grupo analizado. Le siguen los procesos administrativos diferenciados, con 32 menciones, y el acceso anticipado a material de clases, con 29 menciones. Estas tres alternativas muestran que los apoyos requeridos se relacionan de manera importante con la flexibilidad evaluativa, la adecuación de procedimientos y la posibilidad de anticipar información académica relevante.

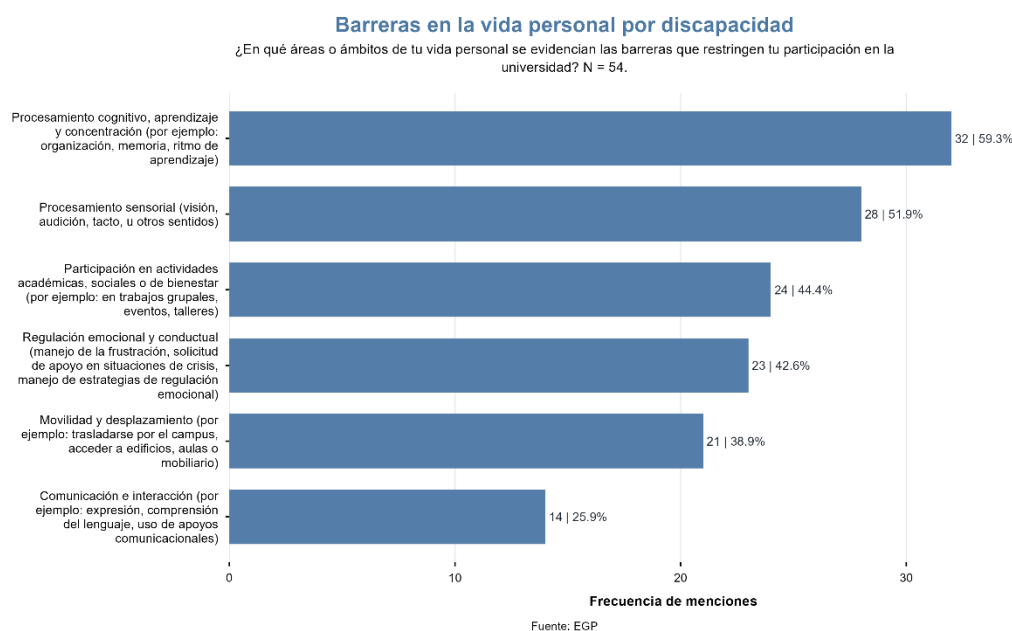
También se observan menciones significativas a los apoyos para descanso o regulación sensorial, con 25 registros, al apoyo profesional, con 23, y al acompañamiento académico, con 22. En un nivel menor aparecen las tutorías especializadas, el material de estudio

adaptado y la adaptación de infraestructura física, cada una con 16 menciones. Finalmente, las alternativas de asistencia personal para actividades de la vida diaria o movilidad y los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa presentan frecuencias más acotadas.

En términos interpretativos, la distribución muestra que las necesidades declaradas no se restringen a infraestructura o movilidad. Si bien la adaptación de infraestructura física aparece como un ámbito relevante, los apoyos más mencionados se ubican en la organización académica, la evaluación, la gestión administrativa y la anticipación de materiales. Esto refuerza la necesidad de comprender la accesibilidad desde una perspectiva amplia, en la que las condiciones físicas del entorno se articulan con ajustes pedagógicos, administrativos y de acompañamiento para sostener la participación universitaria.

Las necesidades de apoyo descritas se complementan con la identificación de las barreras que restringen la participación universitaria. En este caso, la lectura se desplaza desde los ajustes requeridos hacia los ámbitos concretos en que se manifiestan dichas restricciones.

Gráfico 32: Distribución de menciones según barreras en la vida personal asociadas a discapacidad o diversidad funcional



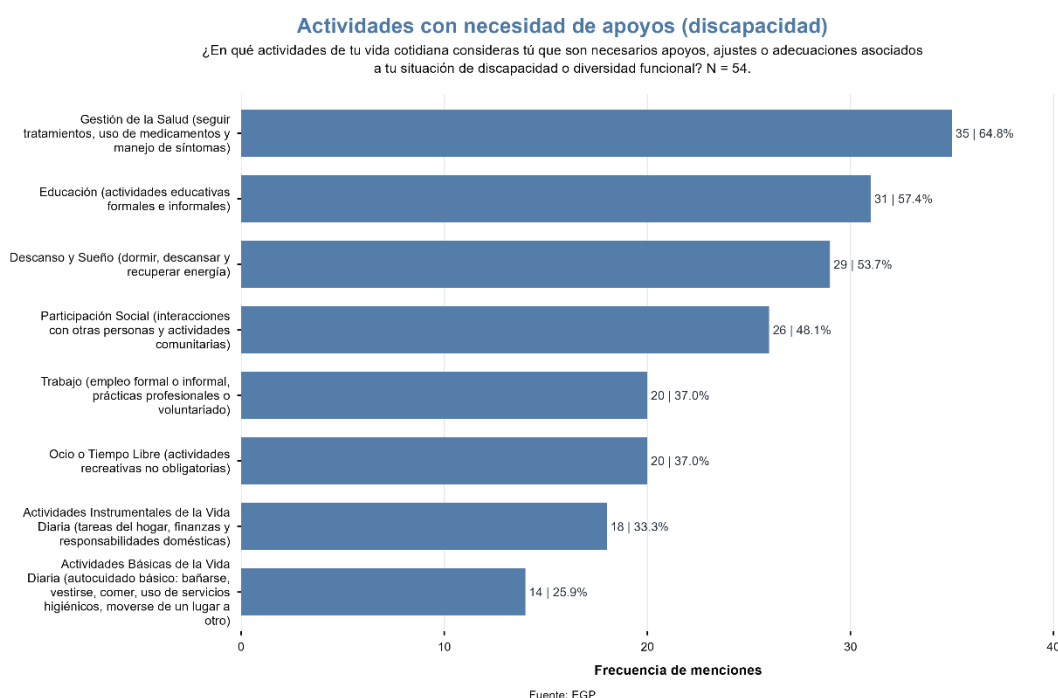
A partir del análisis del gráfico, observamos que las menciones se concentran principalmente en el procesamiento cognitivo, aprendizaje y concentración, con 32 registros, equivalentes al 59,3% del grupo analizado. Le sigue el procesamiento sensorial, con 28 menciones, correspondientes al 51,9%. Estas dos dimensiones muestran que las barreras declaradas no se limitan a condiciones físicas del entorno, sino que también se

expresan en la organización del aprendizaje, los ritmos de procesamiento, la memoria, la atención y la relación con estímulos sensoriales.

También adquieren relevancia las barreras en la participación en actividades académicas, sociales o de bienestar, con 24 menciones; la regulación emocional y conductual, con 23; y la movilidad y desplazamiento, con 21. En menor proporción aparece la comunicación e interacción, con 14 menciones. La distribución muestra que, incluso en una población delimitada por marca institucional de discapacidad física o sensorial, las barreras de participación tienen un carácter multidimensional. En consecuencia, la accesibilidad no puede reducirse únicamente a infraestructura o desplazamiento, sino que requiere considerar condiciones pedagógicas, sensoriales, emocionales y relacionales que inciden en la experiencia universitaria cotidiana.

Las barreras identificadas se complementan con una lectura de los ámbitos de la vida cotidiana donde se reconocen necesidades de apoyo. Esta dimensión permite observar que los requerimientos asociados a discapacidad o diversidad funcional exceden el plano estrictamente académico y se expresan también en salud, descanso, participación social, trabajo, ocio y organización cotidiana.

Gráfico 33: Distribución de menciones según actividades con necesidad de apoyos por discapacidad o diversidad funcional.



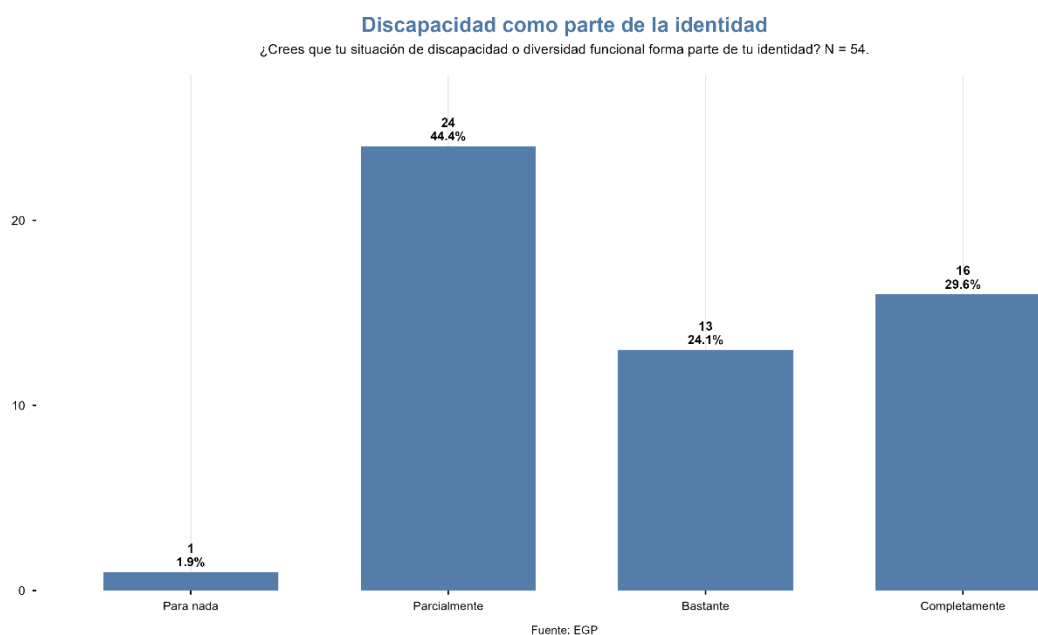
Como se observa en el gráfico, las menciones se concentran principalmente en la gestión de la salud, con 35 registros, equivalentes al 64,8% del grupo analizado. Le siguen

educación, con 31 menciones, y descanso y sueño, con 29 menciones. También aparece con una frecuencia relevante la participación social, con 26 registros. Esta distribución muestra que las necesidades de apoyo se expresan en dimensiones que articulan condiciones de salud, desarrollo académico, recuperación de energía e interacción con otras personas.

En un nivel menor se ubican el trabajo y el ocio o tiempo libre, ambos con 20 menciones, seguidos por las actividades instrumentales de la vida diaria, con 18 registros. Finalmente, las actividades básicas de la vida diaria reúnen 14 menciones. En términos interpretativos, los resultados muestran que, dentro del grupo con marca institucional de discapacidad física o sensorial, las necesidades de apoyo se concentran principalmente en la gestión de la salud y en ámbitos asociados a la participación educativa y social. Esto permite sostener una lectura amplia de la accesibilidad, donde las condiciones requeridas no se limitan al acceso físico, sino que también involucran apoyos para la organización cotidiana, el bienestar y la participación universitaria.

Por último, la identificación con discapacidad o diversidad funcional presenta distintos grados de incorporación en la autodefinición de las y los estudiantes. La distribución permite observar si esta condición es reconocida de manera parcial, significativa o central dentro del grupo que la declara.

Gráfico 34: Distribución de estudiantes según grado en que la discapacidad o diversidad funcional forma parte de su identidad



La identificación con discapacidad o diversidad funcional presenta distintos grados de incorporación en la autodefinición estudiantil. La mayor frecuencia se concentra en la

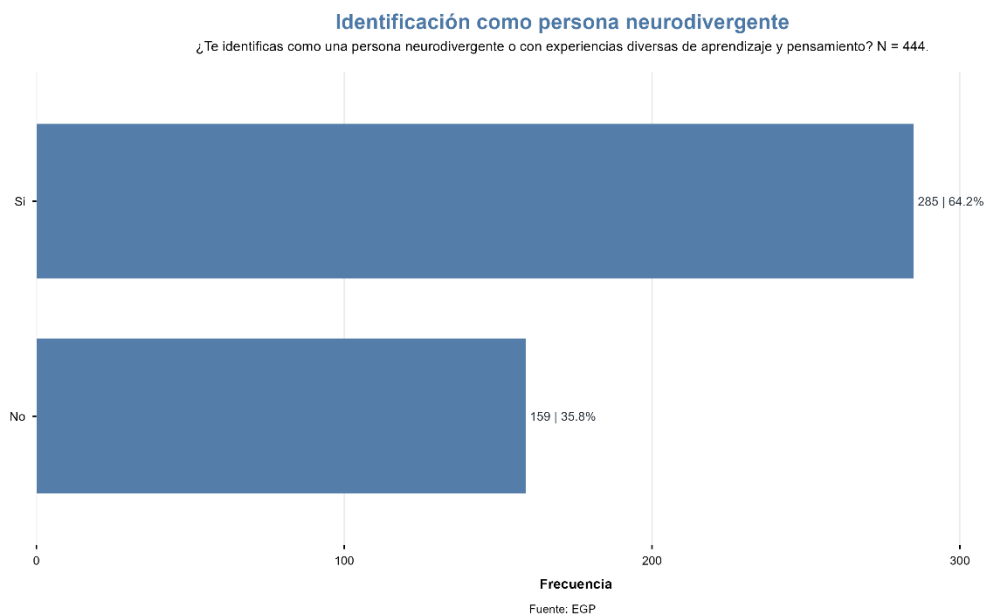
categoría “Parcialmente”, con 24 casos, equivalentes al 44,4%. Le sigue “Completamente”, con 16 casos, correspondientes al 29,6%, y “Bastante”, con 13 casos, equivalentes al 24,1%. En contraste, solo 1 estudiante señala que esta condición no forma parte de su identidad.

En términos agregados, el 53,7% declara que la discapacidad o diversidad funcional forma bastante o completamente parte de su identidad. Esta distribución muestra una relación identitaria heterogénea: si bien predomina una vinculación parcial, más de la mitad reconoce esta condición como un componente significativo o central de su autodefinición.

Estudiantes neurodivergentes

La identificación como persona neurodivergente o con experiencias diversas de aprendizaje y pensamiento presenta una presencia mayoritaria dentro de la muestra. Esta sección permite describir un conjunto amplio de respuestas asociadas a formas diversas de procesamiento cognitivo, aprendizaje, atención, comunicación y regulación, así como a los apoyos requeridos para la participación universitaria.

Gráfico 35: Distribución de estudiantes según identificación como persona neurodivergente o con experiencias diversas de aprendizaje y pensamiento

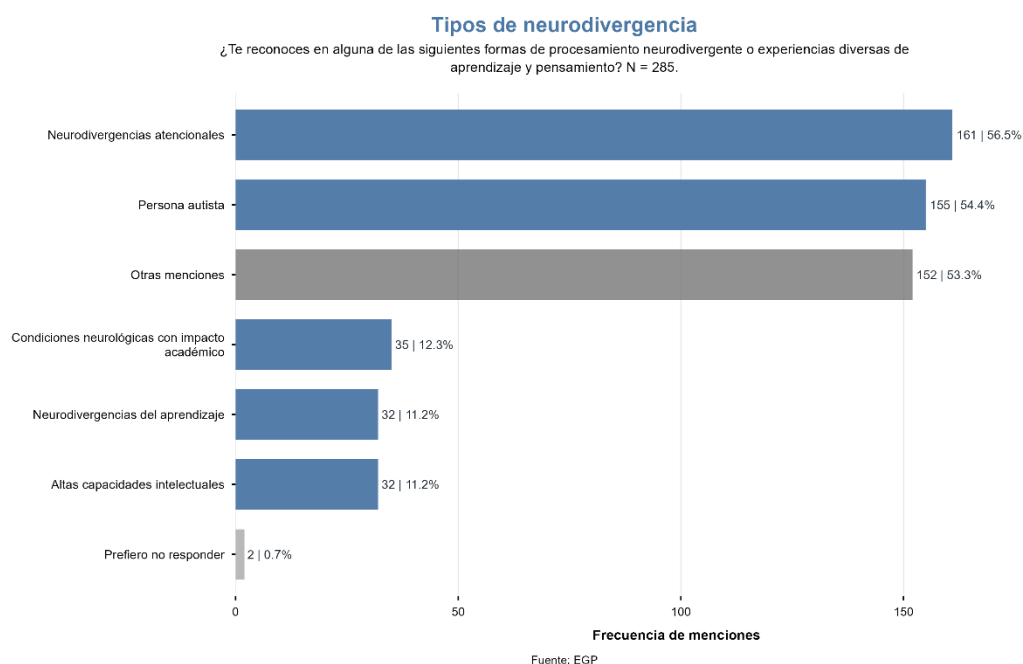


La distribución muestra que 285 estudiantes se identifican como personas neurodivergentes o con experiencias diversas de aprendizaje y pensamiento, equivalentes al 64,2% de la muestra. En contraste, 159 estudiantes no se identifican con esta categoría, lo que corresponde al 35,8% del total.

A diferencia de otros grupos prioritarios previamente revisados, esta identificación reúne a una proporción mayoritaria de las respuestas. Este resultado permite sostener una lectura descriptiva más amplia del grupo y observar, en los análisis siguientes, cómo se distribuyen las formas de procesamiento neurodivergente declaradas, las necesidades de apoyo y las barreras que inciden en la experiencia universitaria.

Dentro del grupo que se identifica como neurodivergente o con experiencias diversas de aprendizaje y pensamiento, las respuestas muestran una composición interna amplia. Dado que la pregunta admite más de una alternativa, los resultados corresponden a menciones y no a categorías excluyentes.

Gráfico 36: Distribución de menciones según tipos de neurodivergencia o experiencias diversas de aprendizaje y pensamiento



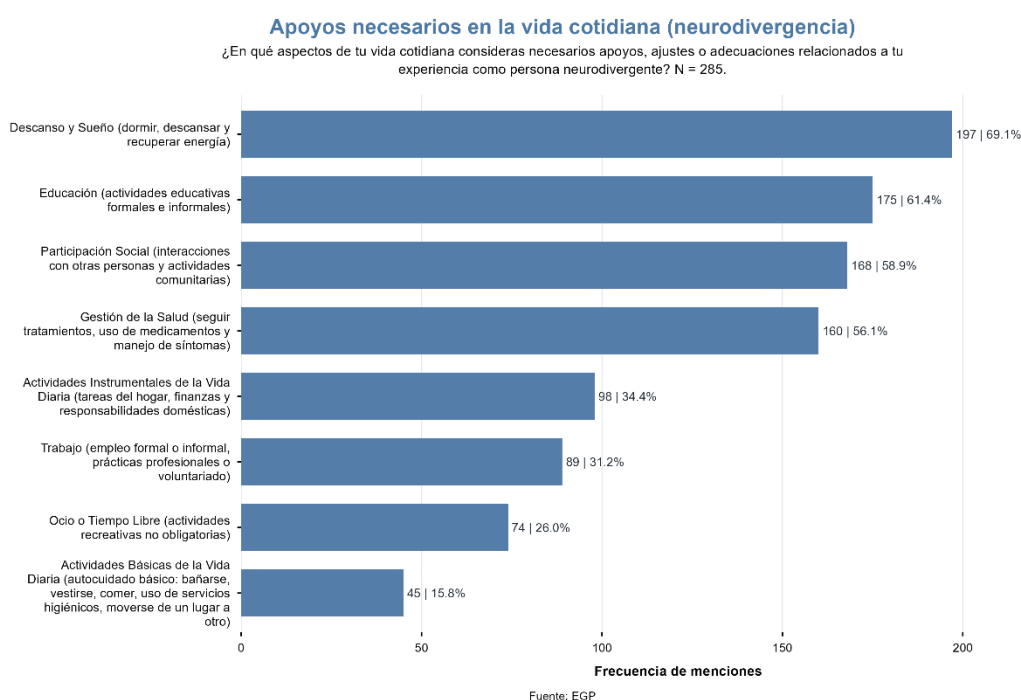
Como se observa en el gráfico adjunto, las menciones se concentran principalmente en formas neurodivergentes de atención, con 161 registros, equivalentes al 56,5% del grupo analizado. En una proporción muy cercana se ubican las personas autistas, con 155 menciones, y las condiciones de salud mental que afectan el desempeño cognitivo, con 146 menciones. Estas tres categorías reúnen las frecuencias más altas y muestran que las experiencias declaradas se concentran especialmente en dimensiones vinculadas a atención, procesamiento autista y salud mental.

Las condiciones de salud de origen neurológico que afectan el desempeño académico alcanzan 35 menciones, mientras que las formas neurodivergentes relacionadas al aprendizaje y las altas capacidades intelectuales registran 32 menciones cada una.

Finalmente, otras menciones agrupan 17 registros y la opción “Prefiero no responder” alcanza 2 casos. En conjunto, la distribución muestra un predominio de experiencias asociadas a atención, autismo y salud mental, junto con una presencia menor, aunque identificable, de otras formas de procesamiento neurodivergente.

La composición descrita se expresa también en los ámbitos cotidianos donde las y los estudiantes neurodivergentes identifican necesidades de apoyo, ajuste o adecuación. Las menciones permiten observar que estas necesidades se ubican principalmente en dimensiones vinculadas al bienestar, la experiencia educativa y la participación social.

Gráfico 37: Distribución de menciones según aspectos de la vida cotidiana con necesidad de apoyos asociados a neurodivergencia

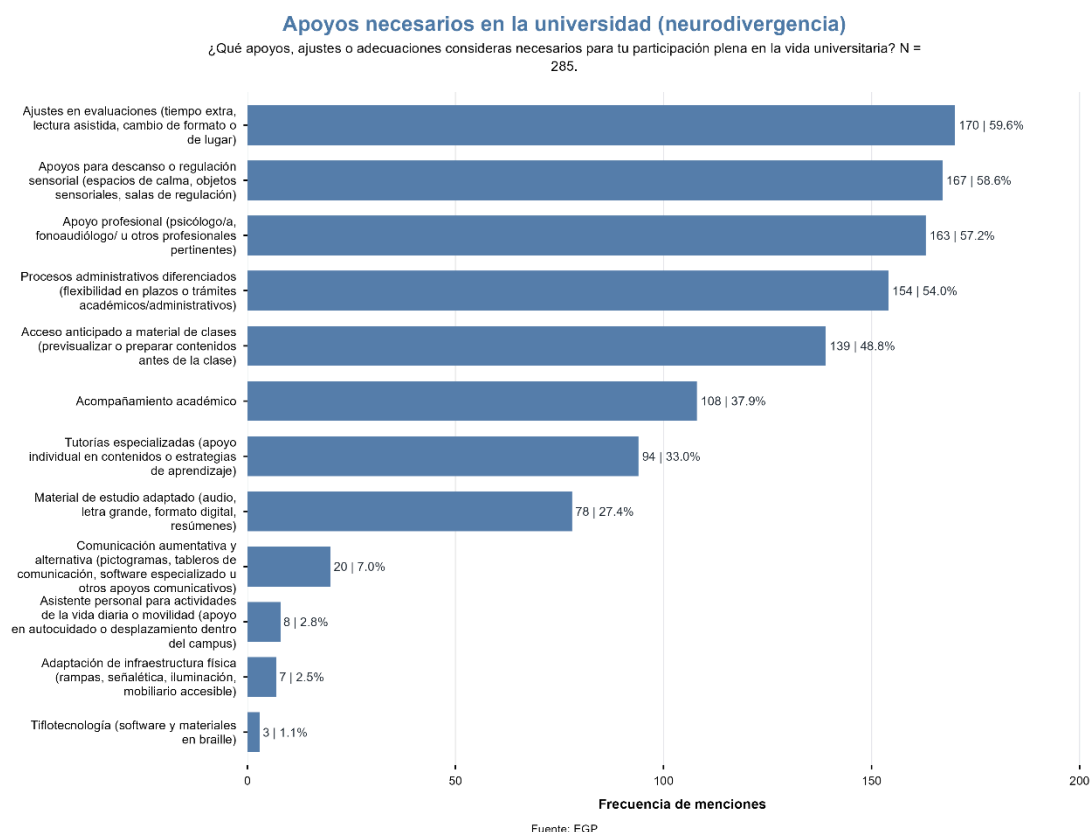


La mayor frecuencia corresponde a descanso y sueño, con 197 menciones, equivalentes al 69,1% del grupo analizado. Le siguen educación, con 175 menciones, participación social, con 168, y gestión de la salud, con 160. Estas categorías muestran que las necesidades declaradas se concentran en ámbitos que inciden directamente en la organización cotidiana, el sostenimiento de la trayectoria académica y la interacción con otros espacios de la vida universitaria.

Con frecuencias menores aparecen las actividades instrumentales de la vida diaria, el trabajo y el ocio o tiempo libre, con 98, 89 y 74 menciones, respectivamente. Las actividades básicas de la vida diaria registran 45 menciones. En suma, la distribución muestra que los apoyos requeridos por estudiantes neurodivergentes se concentran menos en tareas básicas de autocuidado y más en condiciones de descanso, aprendizaje, salud y participación social.

A su vez, al trasladar la atención hacia la participación universitaria, las necesidades de apoyo se concentran en adecuaciones directamente vinculadas con la experiencia académica, la regulación sensorial y la flexibilidad de los procesos institucionales.

Gráfico 38: Distribución de menciones según apoyos, ajustes o adecuaciones requeridas por neurodivergencia para la participación universitaria



Las menciones más frecuentes corresponden a ajustes en evaluaciones, con 170 registros, equivalentes al 59,6% del grupo analizado. En niveles muy cercanos se ubican los apoyos para descanso o regulación sensorial, con 167 menciones, el apoyo profesional, con 163, y los procesos administrativos diferenciados, con 154

. También destaca el acceso anticipado a material de clases, con 139 menciones.

Como se desprende del análisis del gráfico, las respuestas muestran que los apoyos requeridos se orientan principalmente a condiciones de flexibilidad académica, anticipación de información, acompañamiento profesional y regulación sensorial. Las alternativas asociadas a infraestructura física, asistencia personal, tiflotecnología o comunicación aumentativa presentan frecuencias bastante menores, lo que sugiere que, para este grupo, las principales adecuaciones se sitúan menos en el acceso físico y más en la organización pedagógica, administrativa y sensorial de la vida universitaria.

Junto con los apoyos requeridos, las respuestas permiten observar en qué aspectos de la vida diaria las y los estudiantes reconocen con mayor frecuencia sus experiencias y características neurodivergentes. Esta dimensión no refiere directamente a necesidades de adecuación, sino a los ámbitos en que dichas experiencias se manifiestan de forma más visible para el propio estudiantado.

Gráfico 39: Distribución de menciones según aspectos de la vida diaria en que se reconocen experiencias neurodivergentes



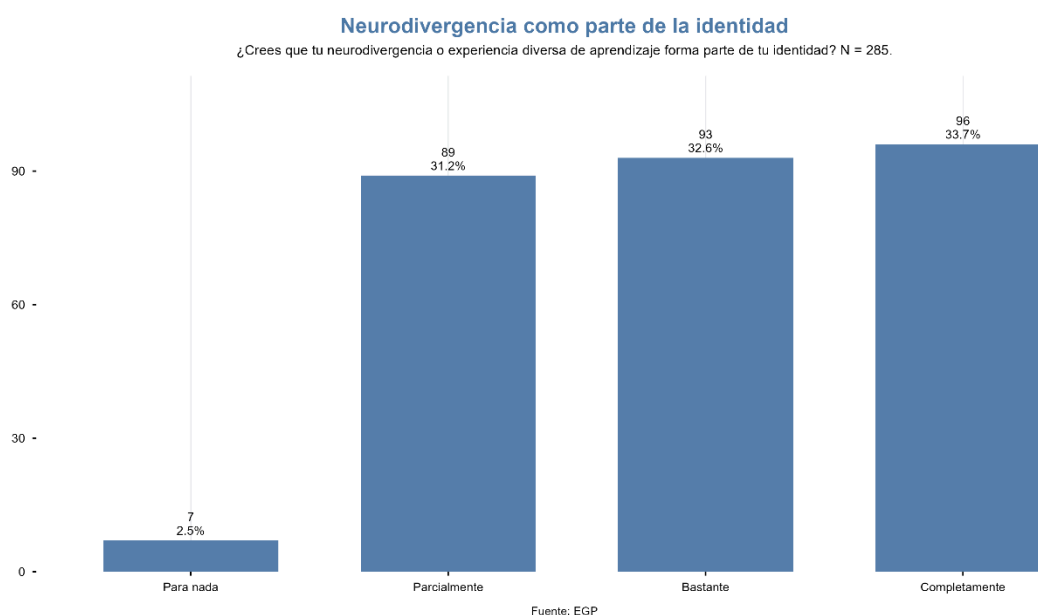
La mayor concentración de menciones corresponde al procesamiento cognitivo, aprendizaje y concentración, con 235 registros, equivalentes al 82,5% del grupo analizado. Esta categoría presenta una distancia clara respecto del resto, lo que indica que la organización, la memoria, el ritmo de aprendizaje y la concentración constituyen los ámbitos más ampliamente reconocidos dentro de las experiencias neurodivergentes declaradas.

También se observan frecuencias relevantes en comunicación e interacción, con 178 menciones, procesamiento sensorial, con 162, y participación en actividades académicas,

sociales o de bienestar, con 160. En cambio, la movilidad y desplazamiento registra una presencia considerablemente menor, con 31 menciones. En conjunto, la distribución muestra que las experiencias neurodivergentes se reconocen principalmente en dimensiones cognitivas, comunicacionales, sensoriales y de participación, más que en aspectos asociados al desplazamiento físico dentro del espacio universitario.

Por último, la presencia de experiencias neurodivergentes en dimensiones cognitivas, comunicacionales, sensoriales y de participación se relaciona con distintos grados de incorporación identitaria. Esta última lectura permite observar si la neurodivergencia es situada como un rasgo parcial, significativo o central en la autodefinición de quienes la declaran.

Gráfico 40: Distribución de estudiantes según grado en que la neurodivergencia o experiencia diversa de aprendizaje forma parte de su identidad



La distribución se concentra en tres categorías principales. “Completamente” reúne 96 casos, equivalentes al 33,7% del grupo analizado; “Bastante” alcanza 93 casos, correspondientes al 32,6%; y “Parcialmente” registra 89 casos, equivalentes al 31,2%. En contraste, solo 7 estudiantes señalan que la neurodivergencia o experiencia diversa de aprendizaje no forma parte de su identidad.

En términos agregados, el 66,3% declara que esta condición forma bastante o completamente parte de su identidad. Esto indica una alta identificación subjetiva con la neurodivergencia, aunque con una distribución relativamente equilibrada entre quienes la sitúan como componente parcial, significativo o central de su identidad.

Variables Ambientales y Barreras

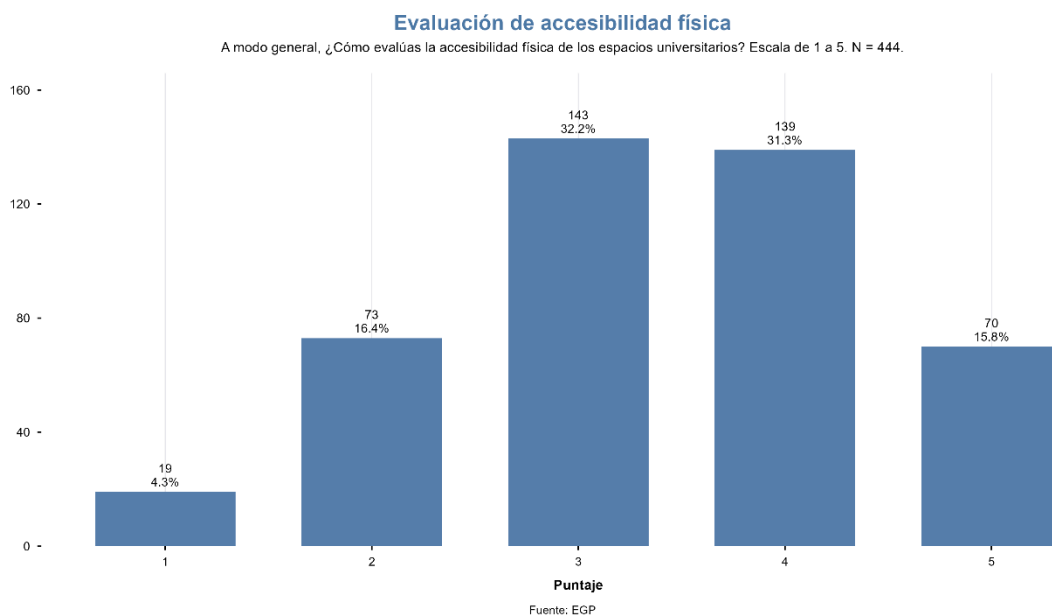
La segunda sección desplaza el foco desde la caracterización de grupos prioritarios hacia las condiciones del entorno universitario. En este apartado se describen barreras físicas e infraestructura, barreras económicas, barreras actitudinales, barreras académicas y pedagógicas, barreras de acceso a la información y barreras de participación social.

Esta lectura permite observar cómo distintas condiciones materiales, institucionales, relacionales y comunicacionales pueden facilitar o restringir la participación universitaria. En ese sentido, el análisis no se limita a las características de las y los estudiantes, sino que incorpora la forma en que los espacios, procesos y relaciones universitarias configuran condiciones diferenciadas de accesibilidad, permanencia y participación.

Barreras Físicas e Infraestructura

La primera dimensión corresponde a la evaluación general de la accesibilidad física de los espacios universitarios. Esta escala, que va de 1 a 5, permite aproximarse al modo en que las y los estudiantes perciben las condiciones materiales de acceso, desplazamiento y uso de los espacios institucionales.

Gráfico 41: Distribución de estudiantes según evaluación general de la accesibilidad física de los espacios universitarios



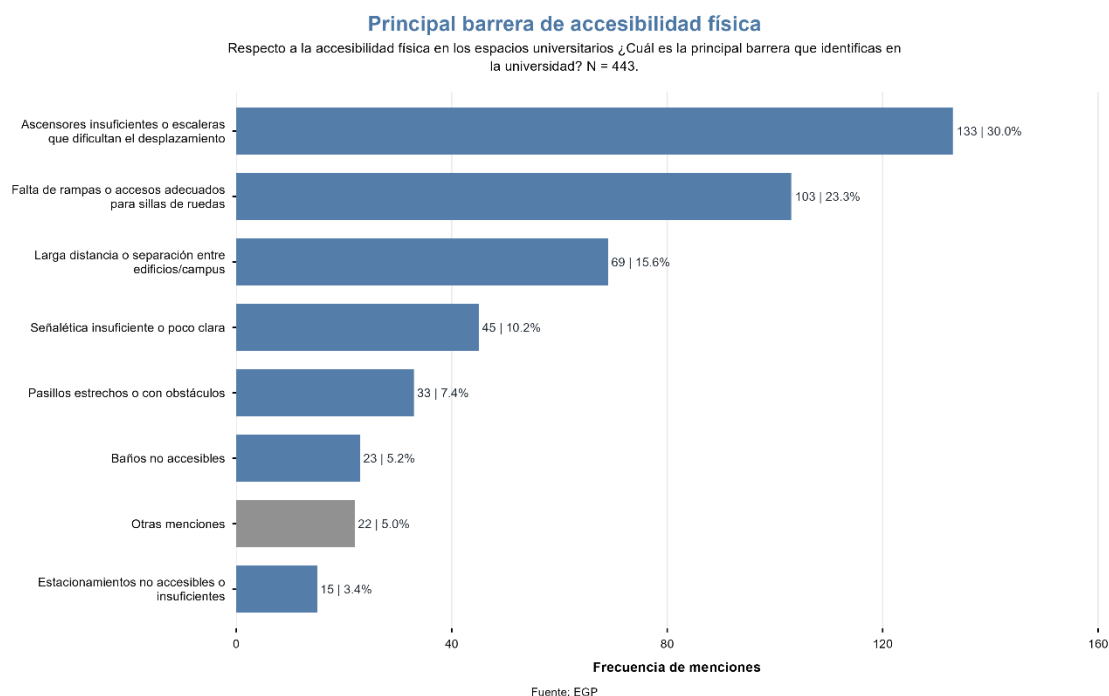
La evaluación general de la accesibilidad física se concentra en los puntajes centrales de la escala. El puntaje 3 reúne 143 casos, equivalentes al 32,2% de la muestra, y constituye el valor modal. El puntaje 4 presenta una frecuencia similar, con 139 casos,

correspondientes al 31,3%. Esta distribución se refleja en una mediana de 3 y un promedio de 3,38, lo que sitúa la evaluación global en un nivel intermedio, con una tendencia moderada hacia valores superiores de la escala.

Los puntajes extremos presentan una menor concentración de respuestas. El puntaje 1 agrupa 19 casos, equivalentes al 4,3%, mientras que el puntaje 5 reúne 70 casos, correspondientes al 15,8%. Por su parte, el puntaje 2 alcanza 73 casos, equivalentes al 16,4%. Así, los resultados muestran que la accesibilidad física no se ubica predominantemente en el nivel más bajo de evaluación, pero tampoco alcanza una valoración plenamente satisfactoria. La concentración en los puntajes 3 y 4, junto con un promedio de 3,38, sugiere una percepción moderada de accesibilidad: los espacios universitarios parecen contar con condiciones mínimas de uso y desplazamiento para una parte importante del estudiantado, aunque persisten brechas que impiden caracterizarlos como plenamente accesibles. Desde esta perspectiva, la métrica evidencia un escenario de accesibilidad parcial, donde las condiciones existentes no son evaluadas como críticas en términos generales, pero sí requieren mejoras para avanzar hacia estándares más consistentes de accesibilidad universal.

En esta línea, la evaluación general de accesibilidad física se complementa con la identificación de barreras específicas en los espacios universitarios. Esta información permite precisar qué aspectos de la infraestructura concentran mayores dificultades desde la experiencia declarada por las y los estudiantes.

Gráfico 42: Distribución de menciones según principal barrera de accesibilidad física identificada en los espacios universitarios

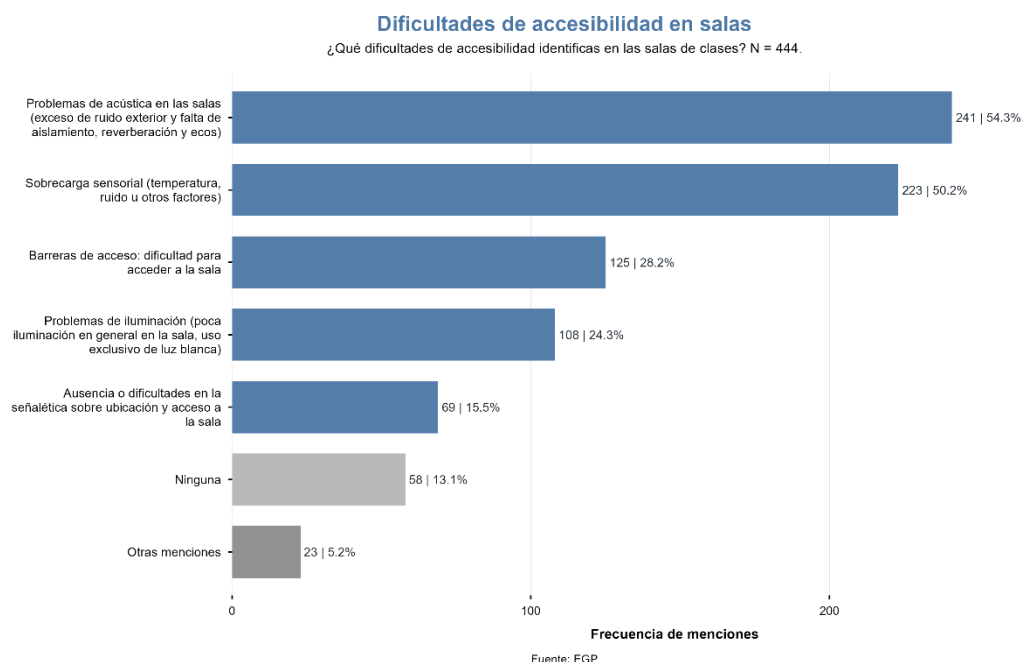


La barrera mencionada con mayor frecuencia corresponde a ascensores insuficientes o escaleras que dificultan el desplazamiento, con 133 menciones, equivalentes al 30,0% de las respuestas. En segundo lugar, se ubica la falta de rampas o accesos adecuados para sillas de ruedas, con 103 menciones, correspondientes al 23,3%. Estas dos alternativas concentran más de la mitad de las respuestas válidas, lo que sitúa los problemas de circulación vertical y acceso físico como los principales nudos críticos de accesibilidad.

También adquiere relevancia la larga distancia o separación entre edificios y campus, con 69 menciones, seguida por la señalética insuficiente o poco clara, con 45 menciones. En menor proporción se registran pasillos estrechos u obstáculos, baños no accesibles, otras menciones y estacionamientos no accesibles o insuficientes. De manera general, los resultados especifican la evaluación intermedia observada en el gráfico anterior: la accesibilidad física no aparece como una condición homogénea, sino como un campo atravesado por barreras materiales concretas, especialmente asociadas al desplazamiento, la conectividad entre espacios y la orientación dentro de los recintos universitarios.

A partir de estas barreras materiales generales, la lectura de las salas de clases permite precisar cómo la accesibilidad se expresa en uno de los espacios centrales de la experiencia académica cotidiana. En este nivel, las dificultades identificadas no solo remiten al acceso físico al recinto, sino también a condiciones ambientales y sensoriales que inciden en el desarrollo de las actividades formativas.

Gráfico 43: Distribución de menciones según dificultades de accesibilidad identificadas en salas de clases

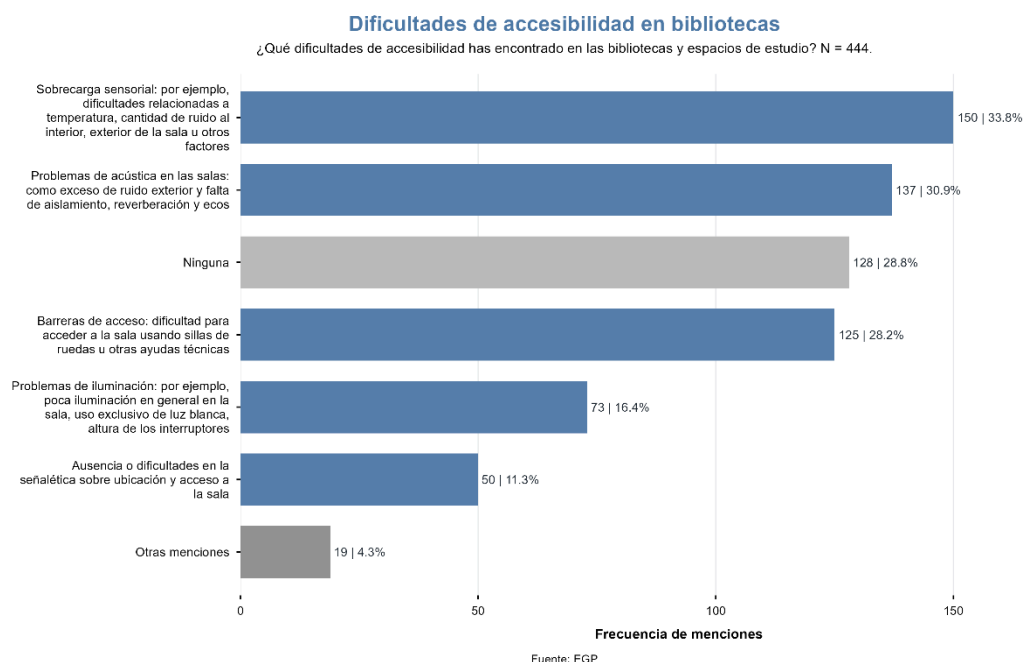


Como se observa, las menciones se concentran principalmente en los problemas de acústica, con 241 registros, equivalentes al 54,3% de la muestra, y en la sobrecarga sensorial asociada a temperatura, ruido u otros factores, con 223 menciones, correspondientes al 50,2%. Esta concentración muestra que las dificultades de accesibilidad en salas de clases no se reducen al ingreso físico al espacio, sino que se relacionan fuertemente con las condiciones ambientales en que se desarrolla la actividad académica.

Las barreras de acceso a la sala reúnen 125 menciones, mientras que los problemas de iluminación alcanzan 108 registros. En menor proporción aparecen las dificultades de señalética, con 69 menciones, y la alternativa “Ninguna”, con 58 casos. En conjunto, los resultados muestran que las salas de clases presentan un perfil de barreras donde predominan las condiciones acústicas, sensoriales y ambientales, por sobre una lectura exclusivamente arquitectónica de la accesibilidad.

Una vez observadas las condiciones de las salas de clases, las bibliotecas y espacios de estudio permiten ampliar la lectura hacia otros entornos relevantes para la permanencia académica. En estos espacios, las dificultades vuelven a combinar dimensiones ambientales, sensoriales y de acceso físico, aunque con una distribución menos concentrada que la observada en las salas.

Gráfico 44: Distribución de menciones según dificultades de accesibilidad identificadas en bibliotecas y espacios de estudio

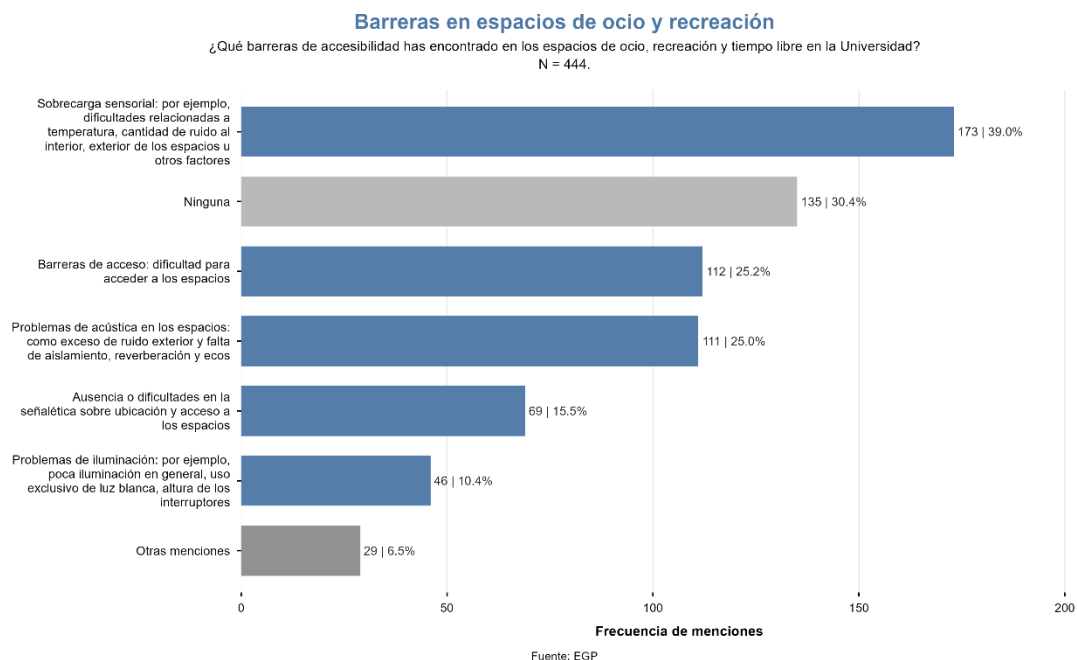


La mayor frecuencia corresponde a la sobrecarga sensorial, con 150 menciones, equivalentes al 33,8% de la muestra. Le siguen los problemas de acústica, con 137 menciones, correspondientes al 30,9%. A diferencia de lo observado en salas de clases, la alternativa “Ninguna” adquiere una presencia relevante, con 128 menciones, equivalentes al 28,8%, lo que indica una percepción más heterogénea respecto de las barreras en bibliotecas y espacios de estudio.

Las barreras de acceso reúnen 125 menciones, mientras que los problemas de iluminación alcanzan 73 registros. En menor proporción aparecen las dificultades de señalética, con 50 menciones, y otras menciones, con 19 registros. En suma, los resultados muestran que las bibliotecas y espacios de estudio presentan barreras relevantes, especialmente sensoriales y acústicas, pero también una proporción considerable de estudiantes que no identifica dificultades en estos espacios.

Esta combinación entre presencia de barreras y ausencia declarada de dificultades se mantiene al observar los espacios de ocio, recreación y tiempo libre. En este caso, la accesibilidad se examina en entornos menos directamente asociados a la actividad académica formal, pero igualmente relevantes para la participación universitaria y el bienestar estudiantil.

Gráfico 45: Distribución de menciones según barreras de accesibilidad identificadas en espacios de ocio, recreación y tiempo libre



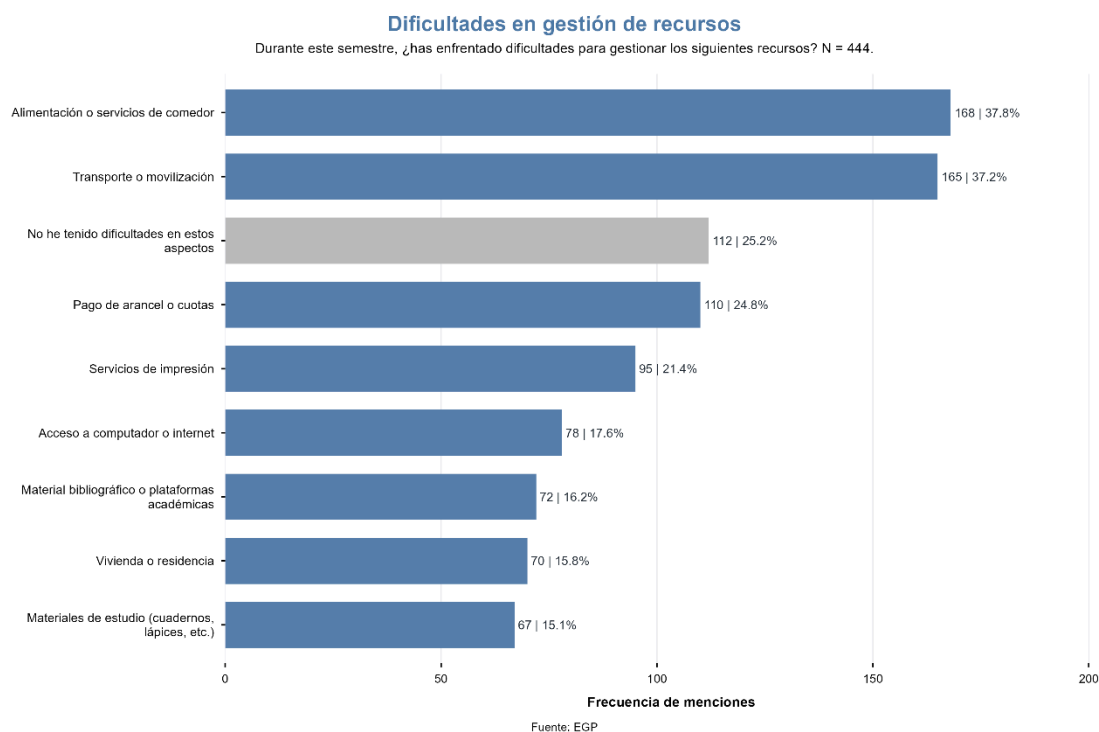
Del análisis del gráfico se desprende que la mayor frecuencia corresponde a la sobrecarga sensorial, con 173 menciones, equivalentes al 39,0% de la muestra. Le sigue la alternativa “Ninguna”, con 135 menciones, correspondientes al 30,4%, lo que nuevamente muestra una distribución heterogénea: mientras una parte importante del estudiantado identifica barreras en estos espacios, otra proporción relevante no reporta dificultades de accesibilidad.

Las barreras de acceso y los problemas de acústica presentan frecuencias muy similares, con 112 y 111 menciones, respectivamente. En menor proporción se registran dificultades de señalética, problemas de iluminación y otras menciones. De manera general, los resultados muestran que los espacios de ocio y recreación reproducen un patrón ya observado en bibliotecas y espacios de estudio: las barreras sensoriales aparecen como la principal dificultad, aunque coexisten con un nivel considerable de respuestas que no identifican obstáculos en estos entornos.

Barreras Económicas

El análisis de barreras ambientales incorpora también las dificultades asociadas a la gestión de recursos durante el semestre. A diferencia de las barreras físicas, aquí el foco se sitúa en condiciones materiales que pueden incidir en la continuidad de la experiencia académica, el desplazamiento, la alimentación, el acceso a insumos de estudio y la disponibilidad de servicios básicos para la vida universitaria.

Gráfico 47: Distribución de menciones según dificultades en la gestión de recursos durante el semestre



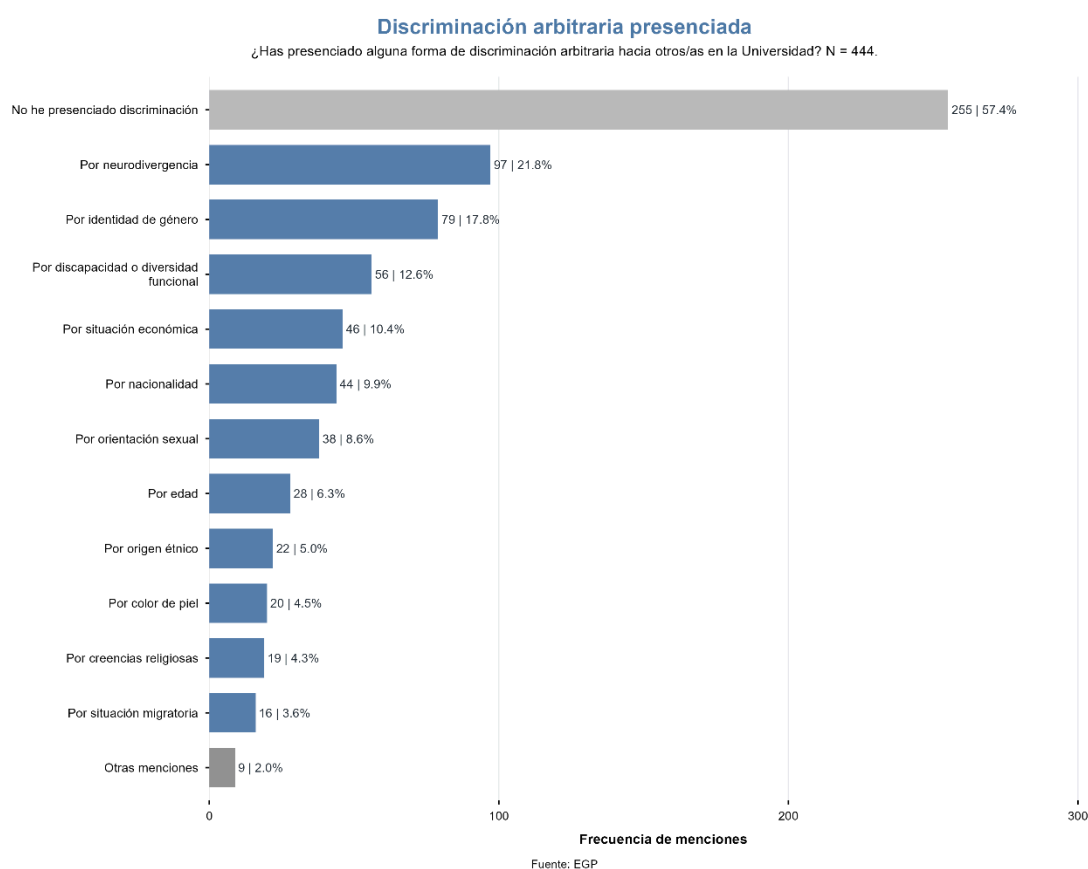
Las menciones más frecuentes corresponden a alimentación o servicios de comedor, con 168 registros, equivalentes al 37,8% de la muestra, y transporte o movilización, con 165 menciones, correspondientes al 37,2%. Estos resultados sitúan las dificultades de sostenimiento cotidiano como las principales barreras económicas declaradas.

También se registran menciones relevantes al pago de arancel o cuotas, con 110 casos, y a servicios de impresión, con 95 menciones. Por su parte, el acceso a computador o internet, el material bibliográfico o plataformas académicas, la vivienda o residencia y los materiales de estudio presentan frecuencias menores, aunque no marginales. La alternativa “No he tenido dificultades en estos aspectos” reúne 112 menciones, equivalente al 25,2%, lo que muestra que una parte del estudiantado no reporta barreras económicas en los recursos consultados. La distribución evidencia que las principales dificultades se concentran en recursos de uso cotidiano, especialmente alimentación y transporte, más que exclusivamente en insumos académicos directos.

Barreras Actitudinales

Las barreras actitudinales permiten observar expresiones de discriminación, trato desigual o exclusión que se producen en las relaciones cotidianas dentro del espacio universitario. A diferencia de las barreras físicas o económicas, estas remiten a prácticas, percepciones y formas de interacción que pueden restringir la participación y afectar el clima de convivencia.

Gráfico 48: Distribución de menciones según formas de discriminación arbitraria presenciadas hacia otras personas en la Universidad



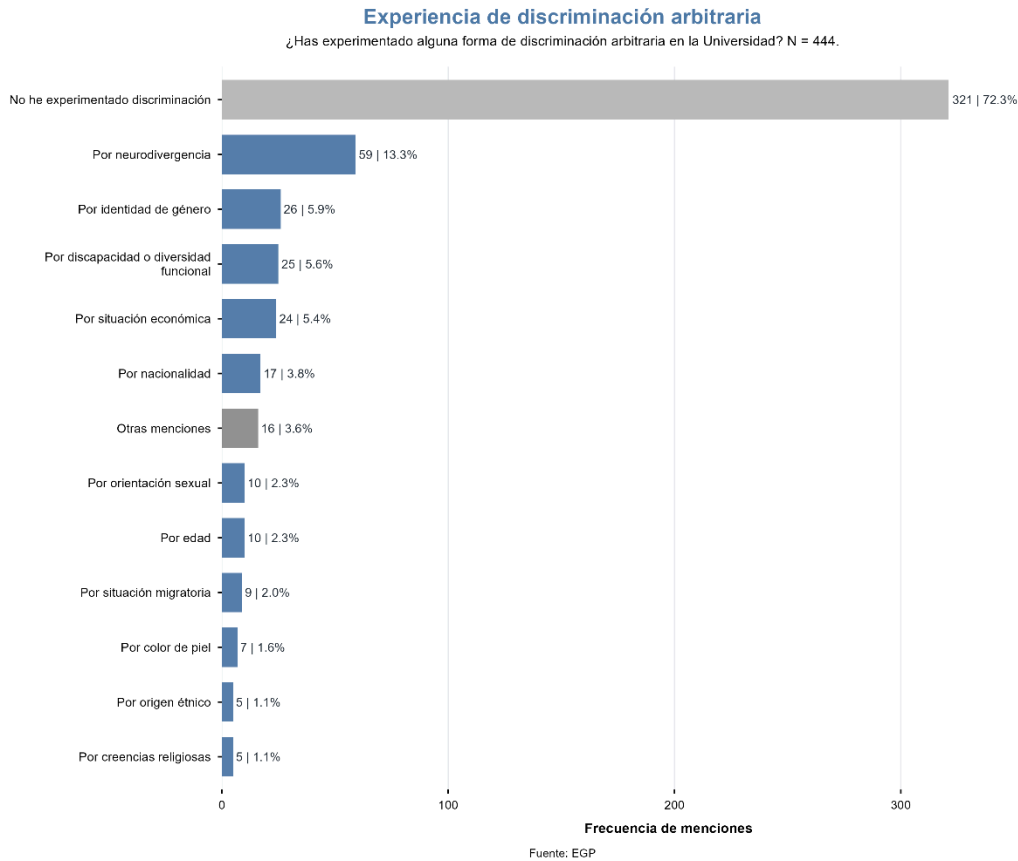
La alternativa con mayor frecuencia corresponde a quienes señalan no haber presenciado discriminación, con 255 menciones, equivalentes al 57,4% de la muestra. No obstante, las respuestas restantes muestran que una proporción relevante del estudiantado sí identifica situaciones de discriminación arbitraria hacia otras personas en el contexto universitario.

Entre los motivos específicos, las menciones se concentran principalmente en discriminación por neurodivergencia, con 97 registros, seguida por identidad de género,

con 79 menciones, y discapacidad o diversidad funcional, con 56. También aparecen menciones por situación económica, nacionalidad y orientación sexual, con frecuencias intermedias. En conjunto, los resultados muestran que las formas de discriminación presenciadas se concentran con mayor frecuencia en torno a neurodivergencia, identidad de género y discapacidad o diversidad funcional. Sin embargo, esta distribución debe interpretarse considerando la composición de la muestra, donde estos grupos tienen una presencia importante. Por ello, las frecuencias no necesariamente indican una mayor incidencia relativa de discriminación hacia estos grupos, sino que permiten identificar los motivos que aparecen con mayor visibilidad dentro de las experiencias reportadas por las y los estudiantes encuestados.

La lectura de las barreras actitudinales se complementa al pasar desde la discriminación presenciada hacia la experiencia directa de discriminación arbitraria. Esta distinción es relevante porque permite diferenciar aquello que las y los estudiantes observan en el entorno universitario de aquello que declaran haber vivido personalmente.

Gráfico 49: Distribución de menciones según formas de discriminación arbitraria experimentadas en la Universidad



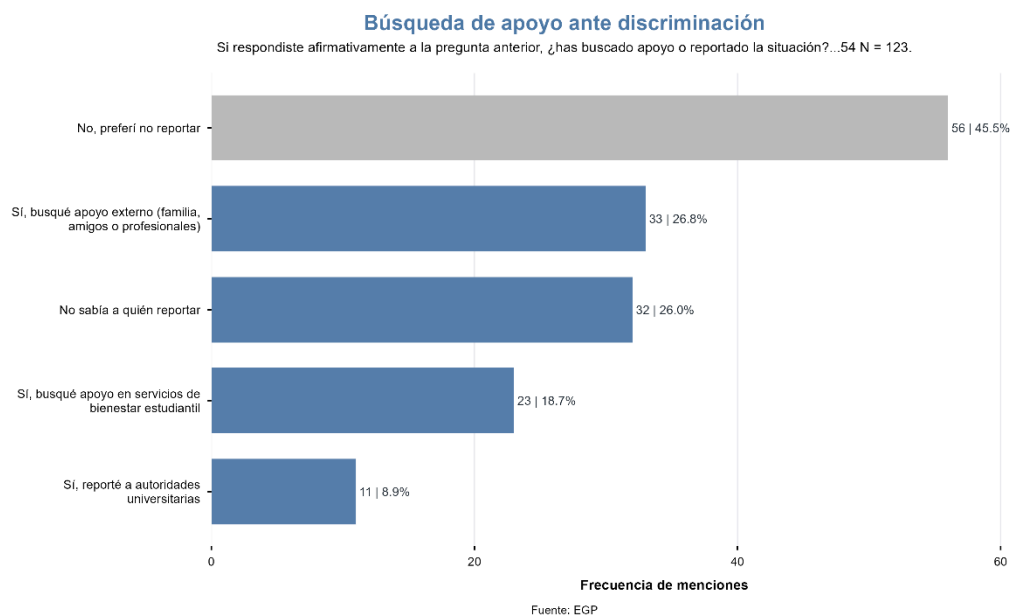
La alternativa con mayor frecuencia corresponde a quienes señalan no haber experimentado discriminación, con 321 menciones, equivalentes al 72,3% de la muestra. En contraste, las menciones restantes muestran que una parte del estudiantado sí declara haber vivido alguna forma de discriminación arbitraria en la Universidad.

Entre los motivos específicos, la mayor frecuencia corresponde a discriminación por neurodivergencia, con 59 menciones, equivalentes al 13,3% de la muestra. Le siguen identidad de género, discapacidad o diversidad funcional y situación económica, con frecuencias cercanas entre sí. En menor proporción aparecen menciones asociadas a nacionalidad, orientación sexual, edad, situación migratoria, color de piel, origen étnico y creencias religiosas.

La experiencia directa de discriminación aparece con menor frecuencia que la discriminación presenciada, lo que es coherente con la diferencia entre observar situaciones que afectan a otras personas y declararse personalmente afectado por ellas. Al igual que en el gráfico anterior, estas cifras deben leerse como frecuencias de mención y no como tasas de incidencia por grupo; por tanto, no permiten concluir por sí solas qué población enfrenta proporcionalmente mayor discriminación.

Tras identificar las experiencias directas de discriminación, resulta relevante observar qué ocurre con la búsqueda de apoyo o reporte de estas situaciones. Esta dimensión permite aproximarse a las respuestas desplegadas por quienes declararon haber vivido discriminación arbitraria, distinguiendo entre apoyo externo, servicios universitarios, reporte formal y ausencia de reporte.

Gráfico 50: Distribución de menciones según búsqueda de apoyo o reporte ante situaciones de discriminación

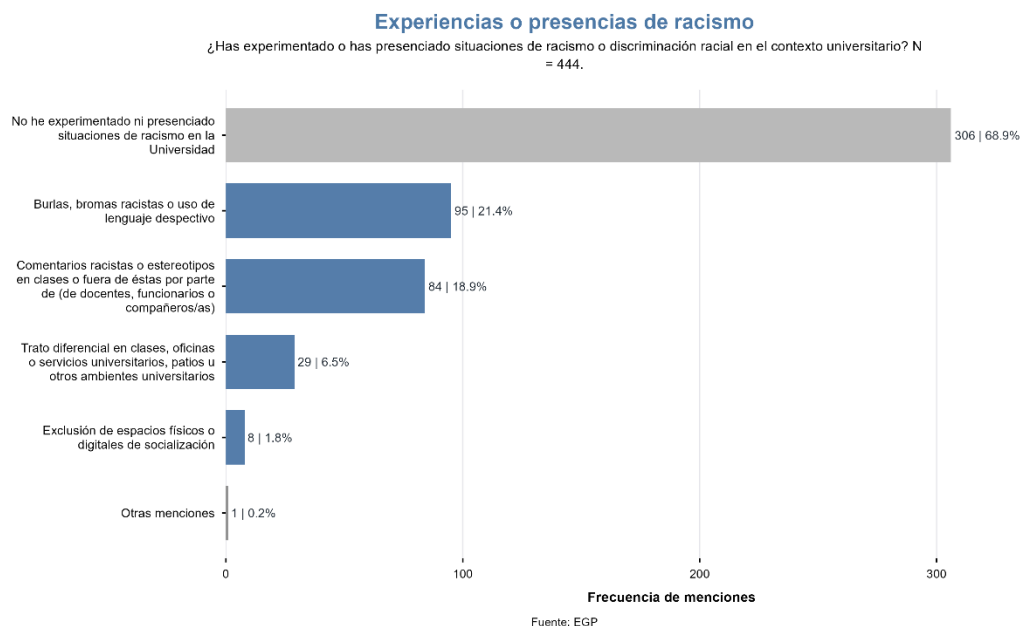


La alternativa más frecuente corresponde a quienes señalan que prefirieron no reportar, con 56 menciones, equivalentes al 45,5% del grupo que declaró experiencias de discriminación. A esto se suma que 32 estudiantes indican que no sabían a quién reportar, correspondientes al 26,0%. Estos resultados muestran que una parte importante de las experiencias declaradas no derivó en canales formales de reporte o acompañamiento institucional.

Entre quienes sí buscaron algún tipo de apoyo, la opción más frecuente corresponde al apoyo externo, con 33 menciones, equivalentes al 26,8%. En contraste, 23 estudiantes declaran haber buscado apoyo en servicios de bienestar estudiantil y 11 señalan haber reportado a autoridades universitarias. La distribución sugiere una brecha entre la ocurrencia de experiencias de discriminación y su tramitación institucional, ya sea por preferencia de no reportar, desconocimiento de los canales disponibles o mayor recurrencia a redes externas de apoyo.

Por su parte, la baja recurrencia a canales formales de reporte se complementa con la identificación de experiencias o presencias de racismo y discriminación racial en el contexto universitario. Esta dimensión permite observar formas específicas de barreras actitudinales asociadas a racialización, trato diferencial, lenguaje despectivo y exclusión en espacios universitarios.

Gráfico 51: Distribución de menciones según experiencias o presencias de racismo y discriminación racial en el contexto universitario



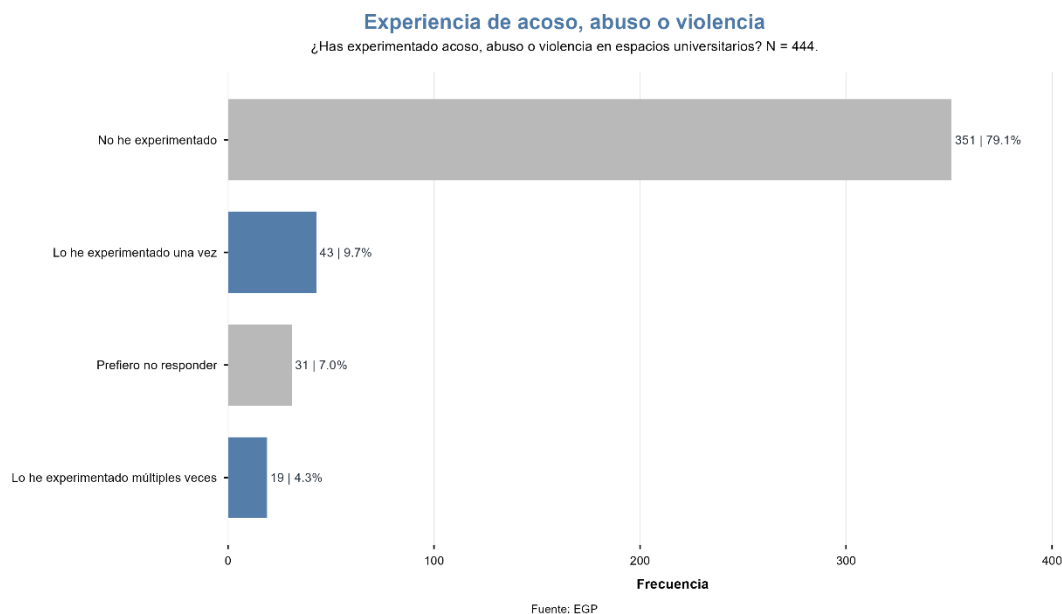
La mayor frecuencia corresponde a quienes señalan no haber experimentado ni presenciado situaciones de racismo en la Universidad, con 306 menciones, equivalentes al 68,9% de la muestra. No obstante, las demás respuestas muestran la presencia de situaciones específicas de racismo o discriminación racial en la experiencia reportada por parte del estudiantado.

Entre las situaciones declaradas, la mayor frecuencia corresponde a burlas, bromas racistas o uso de lenguaje despectivo, con 95 menciones, equivalentes al 21,4% de la muestra. Le siguen los comentarios racistas o estereotipos en clases o fuera de ellas, con 84 menciones, correspondientes al 18,9%. En menor proporción aparecen el trato diferencial en clases, oficinas, servicios universitarios u otros ambientes, con 29 menciones, y la exclusión de espacios físicos o digitales de socialización, con 8 menciones.

Estos resultados muestran que, cuando se reportan situaciones de racismo o discriminación racial, estas se expresan principalmente en formas discursivas e interaccionales, más que en exclusiones explícitas de espacios. La concentración en bromas, lenguaje despectivo, comentarios y estereotipos sugiere que el racismo aparece con mayor frecuencia en prácticas cotidianas de trato y comunicación, cuya normalización puede dificultar su reconocimiento como barrera actitudinal dentro de la vida universitaria.

Las barreras actitudinales no se agotan en la discriminación arbitraria o en las expresiones de racismo. También incluyen experiencias de acoso, abuso o violencia que afectan las condiciones de convivencia y seguridad en los espacios universitarios, aun cuando no siempre sean leídas por quienes las viven como situaciones asociadas a un motivo específico de discriminación.

Gráfico 52: Distribución de estudiantes según experiencia de acoso, abuso o violencia en espacios universitarios

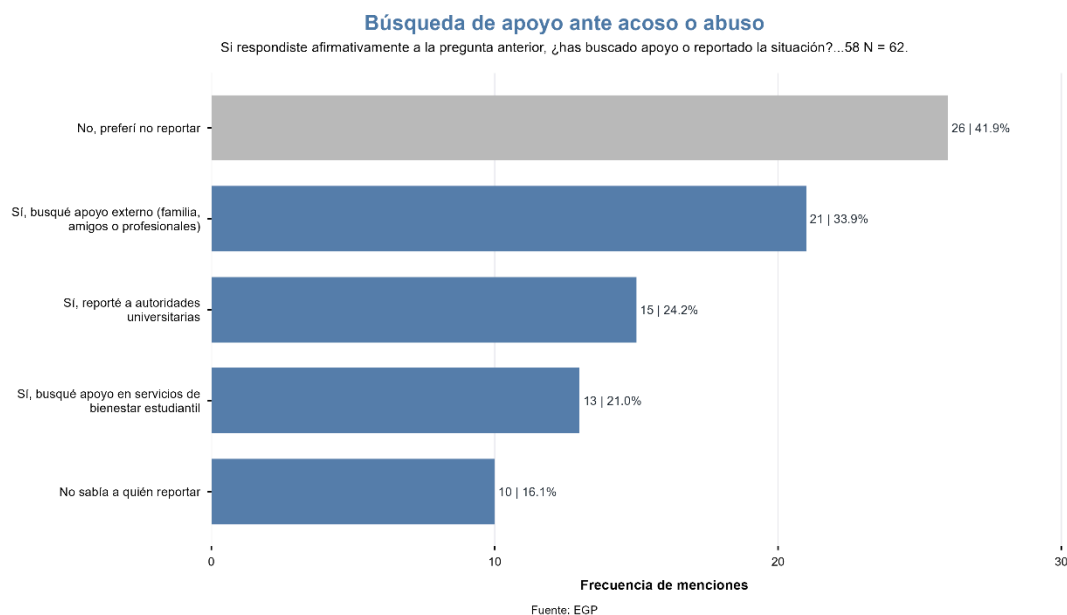


La mayor proporción corresponde a quienes señalan no haber experimentado acoso, abuso o violencia, con 351 casos, equivalentes al 79,1% de la muestra. En contraste, 43 estudiantes declaran haberlo experimentado una vez, mientras que 19 señalan haberlo vivido múltiples veces. En conjunto, estas dos últimas categorías reúnen 62 casos, correspondientes al 14,0% del total.

Asimismo, 31 estudiantes prefieren no responder, lo que equivale al 7,0% de la muestra. Este dato requiere cautela interpretativa, dado que en preguntas asociadas a violencia la no respuesta puede responder a reserva, incomodidad o resguardo frente a la información solicitada. Así, aunque la mayoría no reporta este tipo de experiencias, los casos declarados muestran la persistencia de situaciones críticas para el clima universitario, particularmente por su potencial efecto en la seguridad, la permanencia y la participación cotidiana.

Específicamente, para los 62 casos que declaran haber experimentado acoso, abuso o violencia una vez o en múltiples ocasiones, la búsqueda de apoyo permite observar cómo se tramitan estas situaciones después de su ocurrencia. Esta lectura es especialmente relevante porque no solo describe la presencia de experiencias críticas, sino también el grado en que estas logran vincularse con redes de apoyo o canales institucionales.

Gráfico 53: Distribución de menciones según búsqueda de apoyo o reporte ante situaciones de acoso, abuso o violencia



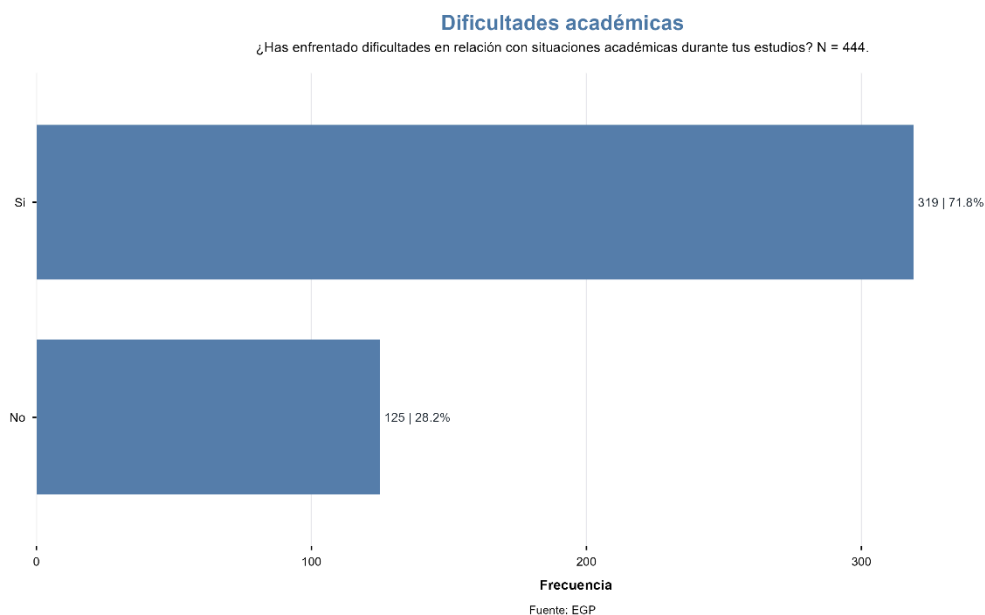
La alternativa más frecuente corresponde a quienes prefirieron no reportar, con 26 menciones, equivalentes al 41,9% del grupo que declaró haber experimentado acoso, abuso o violencia. A continuación, se ubica la búsqueda de apoyo externo, con 21 menciones, correspondientes al 33,9%. Esto muestra que, frente a estas situaciones, una parte importante de las respuestas se orienta hacia redes externas o hacia la no formalización del reporte.

En contraste, las menciones a canales institucionales presentan frecuencias menores: 15 estudiantes señalan haber reportado a autoridades universitarias y 13 buscaron apoyo en servicios de bienestar estudiantil. Además, 10 estudiantes indican que no sabían a quién reportar. En términos evaluativos, la distribución sugiere una brecha entre la ocurrencia de experiencias de acoso, abuso o violencia y su canalización institucional, lo que vuelve relevante fortalecer la claridad, accesibilidad y confianza de los mecanismos de apoyo y reporte disponibles para el estudiantado.

Barreras Académicas y Pedagógicas

Luego de revisar barreras asociadas a convivencia, discriminación y seguridad en los espacios universitarios, el análisis se desplaza hacia las condiciones directamente vinculadas con el desarrollo de la trayectoria formativa. En esta dimensión se consideran dificultades académicas y pedagógicas que pueden incidir en la continuidad de los estudios, el avance curricular y la participación en actividades de enseñanza y aprendizaje.

Gráfico 54: Distribución de estudiantes según presencia de dificultades académicas durante sus estudios

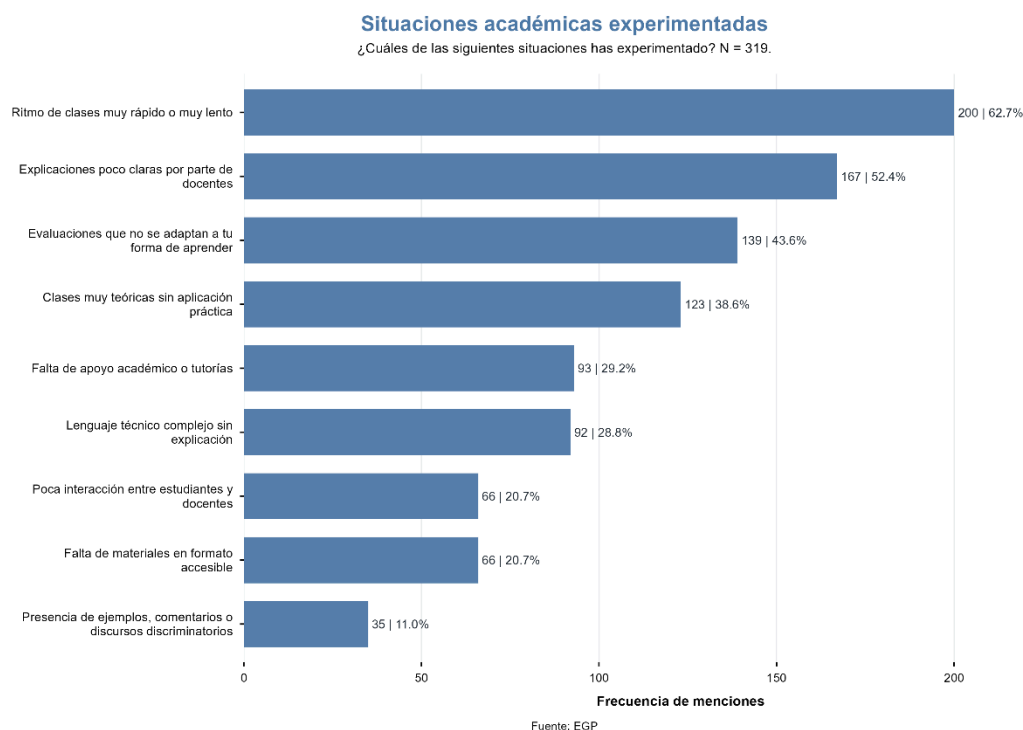


La mayoría de las y los estudiantes encuestados declara haber enfrentado dificultades académicas durante sus estudios, con 319 casos, equivalentes al 71,8% de la muestra. En contraste, 125 estudiantes señalan no haber experimentado este tipo de dificultades, lo que corresponde al 28,2% del total.

La magnitud de las respuestas afirmativas muestra que las dificultades académicas constituyen una experiencia extendida dentro de la muestra. Este resultado no permite, por sí solo, precisar el tipo ni la intensidad de dichas dificultades, pero sí establece un antecedente relevante para los análisis posteriores, en tanto indica que los problemas asociados a la trayectoria formativa no aparecen como situaciones excepcionales, sino como parte significativa de la experiencia universitaria declarada por el estudiantado.

A partir de quienes declaran haber enfrentado dificultades académicas, las situaciones específicas permiten precisar dónde se concentran los principales obstáculos dentro de la experiencia formativa. La lectura muestra que estas dificultades se ubican tanto en el ritmo y claridad de la enseñanza como en la pertinencia de las evaluaciones y los apoyos disponibles.

Gráfico 55: Distribución de menciones según situaciones académicas experimentadas por estudiantes con dificultades académicas

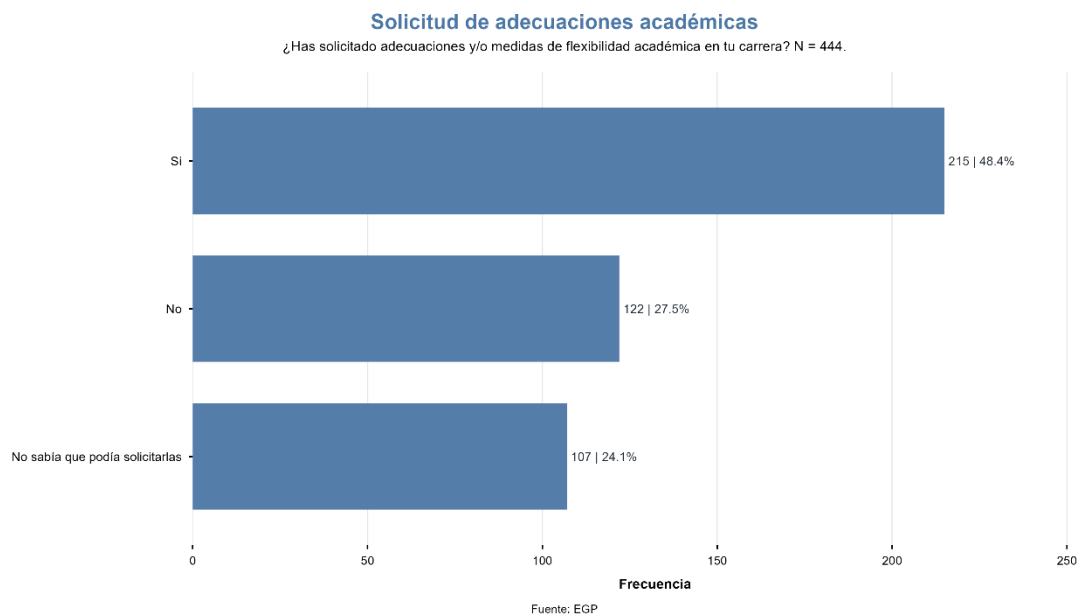


La situación más frecuente corresponde al ritmo de clases muy rápido o muy lento, con 200 menciones, equivalentes al 62,7% del grupo que declaró dificultades académicas. Le siguen las explicaciones poco claras por parte de docentes, con 167 menciones, y las evaluaciones que no se adaptan a la forma de aprender, con 139. Estas tres dimensiones sitúan el foco en aspectos directamente asociados a la organización pedagógica de la enseñanza: ritmo, claridad expositiva y adecuación evaluativa.

También se registran menciones relevantes a clases muy teóricas sin aplicación práctica, falta de apoyo académico o tutorías y lenguaje técnico complejo sin explicación. Con menor frecuencia aparecen la poca interacción entre estudiantes y docentes, la falta de materiales en formato accesible y la presencia de ejemplos, comentarios o discursos discriminatorios. En términos evaluativos, los resultados sugieren que las barreras académicas declaradas no se restringen a déficits individuales de desempeño, sino que remiten de manera importante a condiciones pedagógicas e institucionales que pueden facilitar o dificultar el aprendizaje.

Frente a este tipo de dificultades, la solicitud de adecuaciones o medidas de flexibilidad académica permite observar en qué medida el estudiantado ha recurrido a mecanismos formales para ajustar condiciones de enseñanza, evaluación o progresión académica.

Gráfico 56: Distribución de estudiantes según solicitud de adecuaciones o medidas de flexibilidad académica

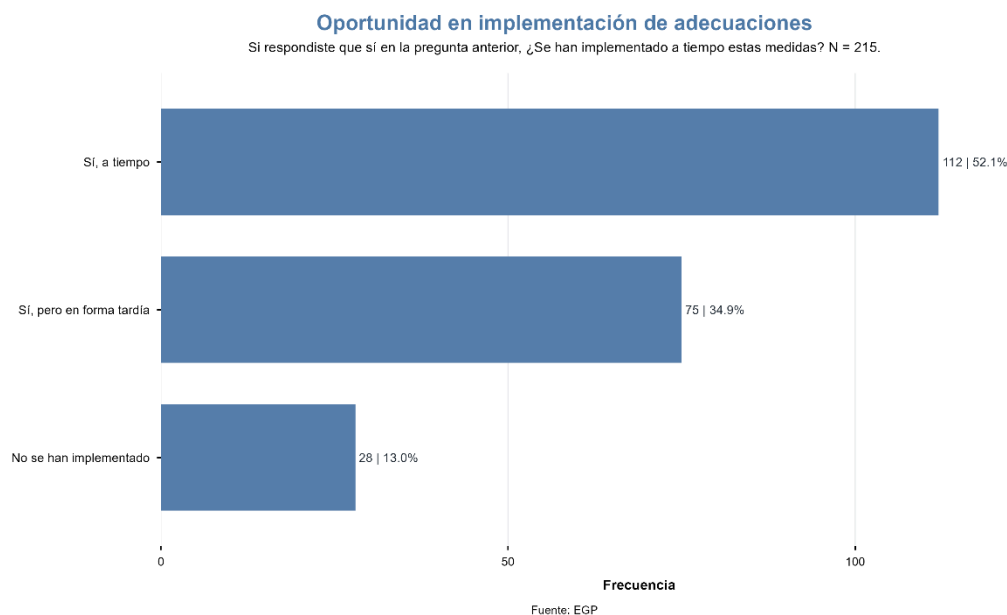


La mayor proporción corresponde a quienes señalan haber solicitado adecuaciones académicas, con 215 casos, equivalentes al 48,4% de la muestra. En contraste, 122 estudiantes indican no haberlas solicitado, lo que corresponde al 27,5%.

Un dato especialmente relevante es que 107 estudiantes, equivalentes al 24,1%, declaran no saber que podían solicitar este tipo de medidas. Esta proporción muestra una brecha de información institucional significativa: casi una cuarta parte de la muestra no necesariamente descartó el uso de adecuaciones, sino que desconocía su disponibilidad. En este sentido, los resultados sugieren que el acceso efectivo a medidas de flexibilidad académica no depende únicamente de su existencia formal, sino también de la claridad, difusión y accesibilidad de los procedimientos para solicitarlas.

A su vez, entre quienes sí solicitaron adecuaciones o medidas de flexibilidad académica, la oportunidad de implementación permite evaluar si estas respuestas se activan dentro de plazos compatibles con las necesidades de las trayectorias estudiantiles. Esto resulta relevante porque una medida disponible, pero aplicada tardíamente, puede perder parte de su capacidad de apoyo efectivo.

Gráfico 57: Distribución de estudiantes según oportunidad en la implementación de adecuaciones o medidas de flexibilidad académica



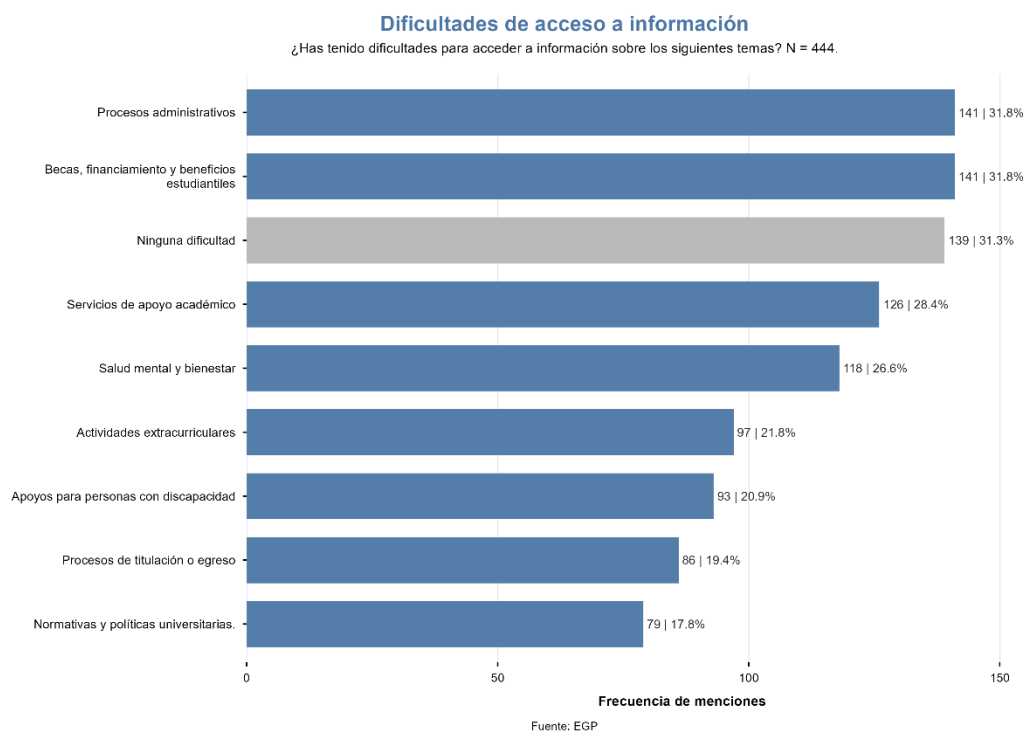
Entre quienes solicitaron adecuaciones, 112 estudiantes señalan que estas se implementaron a tiempo, lo que corresponde al 52,1% del grupo analizado. En cambio, 75 estudiantes indican que fueron implementadas en forma tardía, equivalentes al 34,9%, y 28 señalan que no se implementaron, correspondientes al 13,0%.

Si bien poco más de la mitad de quienes solicitaron adecuaciones reporta una implementación oportuna, la proporción restante evidencia una dificultad relevante en la ejecución de estas medidas. En efecto, el 47,9% declara implementación tardía o ausencia de implementación, lo que sugiere que el desafío institucional no se limita a informar la existencia de adecuaciones, sino también a asegurar su tramitación e implementación en tiempos adecuados para incidir efectivamente en la experiencia académica.

Barreras de acceso a la información

La sección anterior muestra que la existencia de apoyos o medidas institucionales no garantiza, por sí sola, su acceso efectivo. En esa línea, las barreras de acceso a la información permiten observar en qué ámbitos las y los estudiantes encuentran mayores dificultades para conocer procedimientos, beneficios, servicios o normativas disponibles durante su trayectoria universitaria.

Gráfico 58: Distribución de menciones según dificultades de acceso a información en distintos ámbitos universitarios



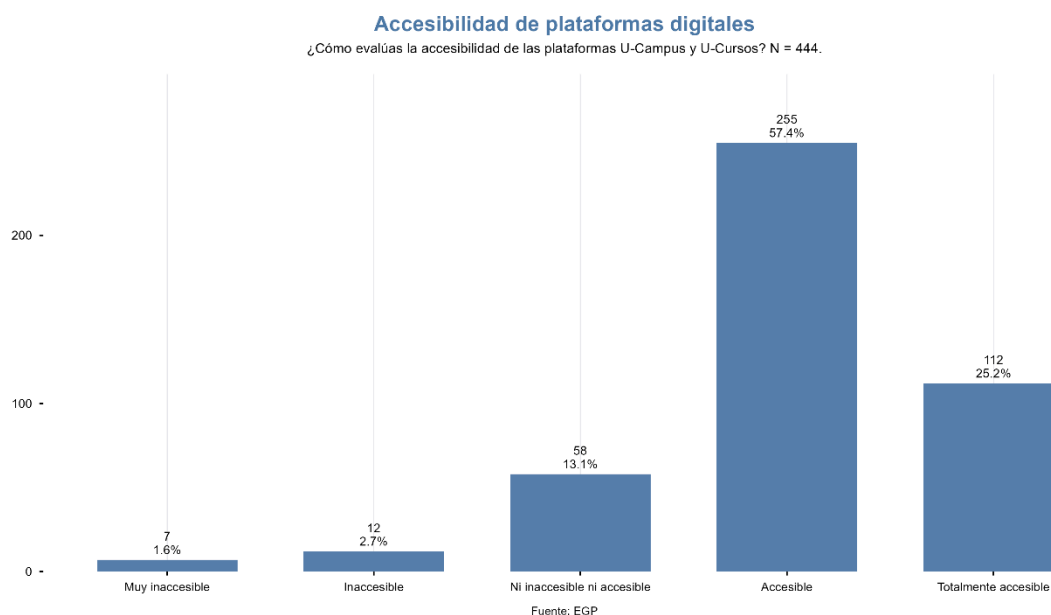
Las mayores frecuencias se concentran en procesos administrativos y en becas, financiamiento y beneficios estudiantiles, ambos con 141 menciones, equivalentes al 31,8% de la muestra. En un nivel cercano aparece servicios de apoyo académico, con 126 menciones, seguido por salud mental y bienestar, con 118. Estos resultados muestran que las dificultades de información se concentran en ámbitos directamente vinculados con la gestión de la trayectoria estudiantil, el acceso a apoyos y la resolución de necesidades durante la permanencia.

La alternativa “Ninguna dificultad” reúne 139 menciones, correspondientes al 31,3%, lo que indica que una proporción relevante no reporta problemas de acceso a información en los temas consultados. Sin embargo, la distribución general muestra que las dificultades se extienden por múltiples ámbitos, incluyendo actividades extracurriculares, apoyos para personas con discapacidad, procesos de titulación o egreso, y normativas universitarias. Desde una perspectiva evaluativa, el resultado sugiere un escenario mixto: existe un grupo importante que no identifica barreras informativas, pero también una presencia transversal de dificultades que puede afectar el uso oportuno de recursos institucionales.

Dentro de las barreras de acceso a la información, la evaluación de las plataformas digitales permite observar un componente específico de la infraestructura informacional universitaria. En este caso, la accesibilidad no refiere solo a la disponibilidad de información, sino también a la facilidad con que las y los estudiantes pueden utilizar los

sistemas institucionales mediante los cuales se gestionan cursos, trámites y procesos académicos.

Gráfico 59: Distribución de estudiantes según evaluación de accesibilidad de plataformas digitales U-Campus y U-Cursos

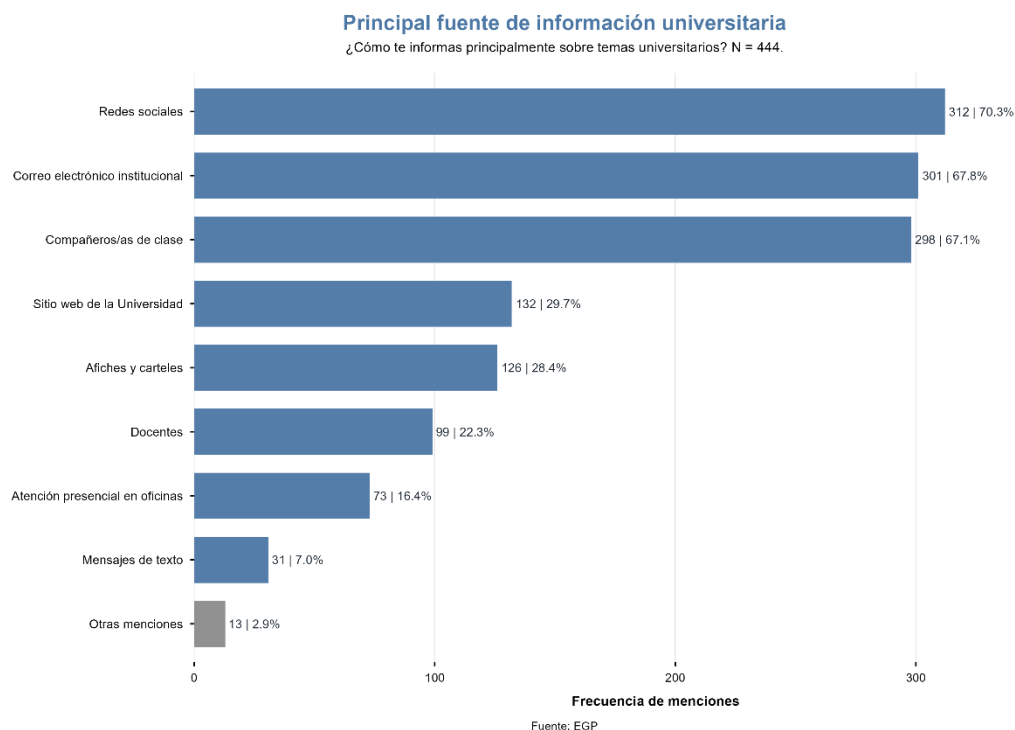


En esa línea, la evaluación de las plataformas digitales se concentra ampliamente en valoraciones positivas. La categoría “Accesible” reúne 255 casos, mientras que “Totalmente accesible” alcanza 112 casos. De manera general, ambas categorías agrupan 367 respuestas, equivalentes al 82,7% de la muestra, lo que indica una percepción mayoritariamente favorable respecto de la accesibilidad de U-Campus y U-Cursos.

Las valoraciones negativas presentan una frecuencia reducida: 7 estudiantes califican las plataformas como “Muy inaccesibles” y 12 como “Inaccesibles”. Por su parte, 58 estudiantes se ubican en una posición intermedia. En términos evaluativos, estos resultados muestran que las plataformas digitales institucionales son percibidas como accesibles por la mayor parte del estudiantado, aunque la existencia de respuestas intermedias y negativas advierte que aún persisten dificultades específicas de uso o navegación para ciertos grupos de estudiantes.

A su vez, la evaluación favorable de las plataformas digitales convive con una circulación de información universitaria que no depende exclusivamente de canales institucionales formales. Al observar las fuentes utilizadas por el estudiantado, se aprecia una combinación entre medios oficiales, redes sociales y vínculos entre pares.

Gráfico 60: Distribución de menciones según principal fuente de información universitaria

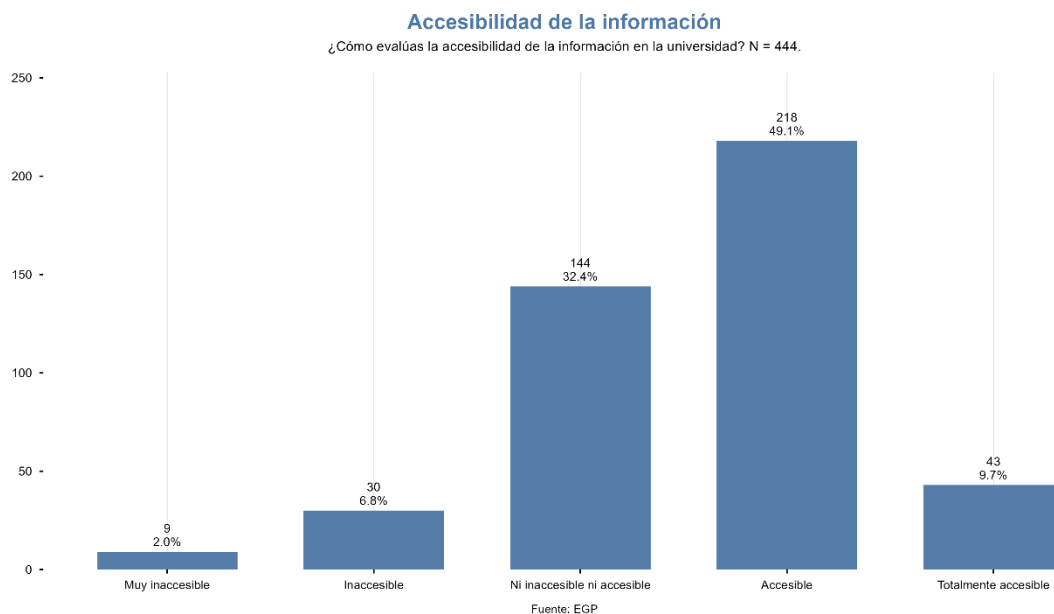


Las menciones se concentran principalmente en redes sociales, con 312 registros, equivalentes al 70,3% de la muestra. En niveles muy cercanos se ubican el correo electrónico institucional, con 301 menciones, y las y los compañeros de clase, con 298. Esta distribución muestra que la información universitaria circula a través de un entramado mixto, donde los canales formales coexisten con redes informales y plataformas de uso cotidiano.

El sitio web de la Universidad, los afiches y carteles, y las y los docentes presentan frecuencias intermedias, mientras que la atención presencial en oficinas y los mensajes de texto registran una menor presencia. Estos resultados sugieren que la comunicación universitaria opera mediante un entramado mixto, en el que los canales oficiales no bastan por sí solos para concentrar la circulación de información. La alta presencia de redes sociales y redes de pares muestra la importancia de considerar los circuitos cotidianos por los que efectivamente transita la información estudiantil, especialmente cuando se busca mejorar el acceso oportuno a beneficios, apoyos, procedimientos y actividades institucionales.

A partir de ese entramado mixto de fuentes, la evaluación general de accesibilidad de la información permite observar cómo las y los estudiantes valoran la posibilidad de encontrar, comprender y utilizar la información universitaria disponible.

Gráfico 61: Distribución de estudiantes según evaluación de accesibilidad de la información en la Universidad

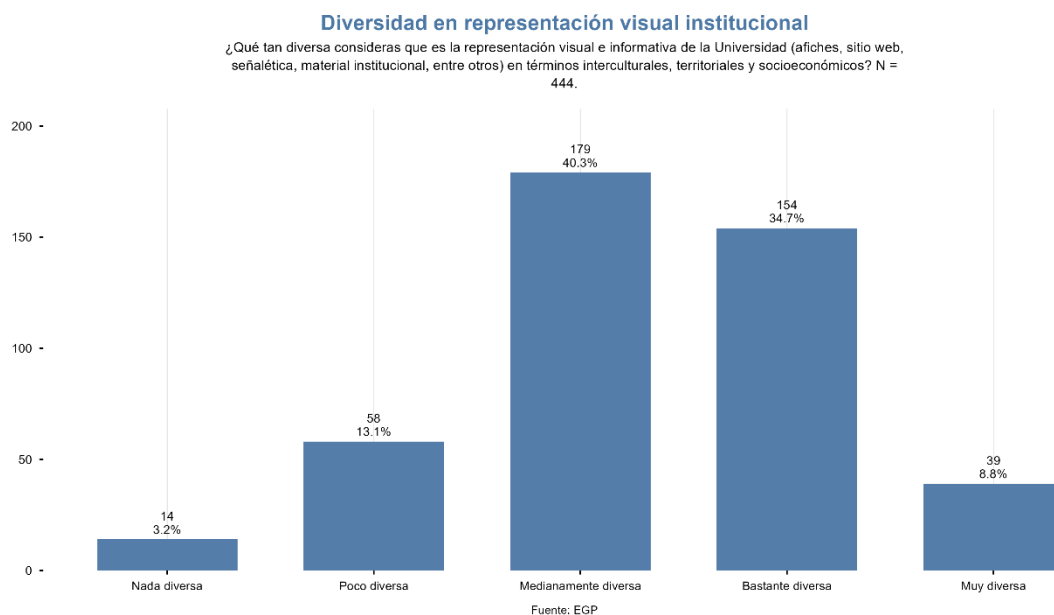


La mayor frecuencia se ubica en la categoría “Accesible”, con 218 casos, equivalentes al 49,1% de la muestra. Le sigue la categoría intermedia “Ni inaccesible ni accesible”, con 144 casos, correspondientes al 32,4%. En una proporción menor, 43 estudiantes evalúan la información como “Totalmente accesible”, mientras que 30 la consideran “Inaccesible” y 9 “Muy inaccesible”.

La distribución muestra una evaluación más bien favorable, aunque no plenamente consolidada. Si bien más de la mitad de la muestra califica la información como accesible o totalmente accesible, la alta presencia de respuestas intermedias indica que el acceso a información universitaria todavía presenta márgenes relevantes de mejora. En este sentido, el desafío no parece estar únicamente en ampliar la cantidad de información disponible, sino en fortalecer su claridad, oportunidad, organización y facilidad de uso para distintos perfiles de estudiantes.

Como contrapunto, la accesibilidad de la información no depende únicamente de su disponibilidad o claridad funcional, sino también de cómo la Universidad representa visual e informativamente la diversidad de su comunidad. Esta dimensión permite observar si los soportes institucionales, como afiches, sitio web, señalética o material informativo, son percibidos como espacios capaces de reflejar diferencias interculturales, territoriales y socioeconómicas.

Gráfico 62: Distribución de estudiantes según evaluación de diversidad en la representación visual e informativa institucional



La mayor frecuencia se concentra en la categoría “Medianamente diversa”, con 179 casos, equivalentes al 40,3% de la muestra. Le sigue “Bastante diversa”, con 154 casos, correspondientes al 34,7%. En los extremos, 39 estudiantes evalúan la representación institucional como “Muy diversa”, mientras que 58 la consideran “Poco diversa” y 14 como “Nada diversa”.

La distribución muestra una valoración intermedia con inclinación favorable, pero sin consolidarse plenamente en los niveles más altos de la escala. A diferencia de la accesibilidad de la información, donde predominaba con mayor claridad la categoría “Accesible”, aquí la respuesta modal se ubica en una posición media. Esto sugiere que la información institucional puede ser relativamente accesible en términos funcionales, pero no necesariamente percibida como suficientemente diversa en sus formas de representación. En ese sentido, el resultado apunta a una brecha entre acceder a la información y sentirse representado por los lenguajes, imágenes y referentes que la Universidad utiliza para comunicar.

Barreras de Participación Social

La sección sobre participación social permite observar el grado de vinculación de las y los estudiantes con asociaciones, colectivos, organizaciones o grupos de interés dentro y fuera de la Universidad. Esta dimensión resulta relevante porque la participación no solo remite a actividades extracurriculares, sino también a espacios de pertenencia, apoyo entre pares, reconocimiento identitario y construcción de redes.

Gráfico 63: Distribución de menciones según participación en organizaciones, colectivos o grupos de interés



La mayor frecuencia corresponde a quienes señalan que actualmente no participan en ningún tipo de asociación, colectivo, organización o grupo, con 281 menciones, equivalentes al 63,3% de la muestra. Este resultado muestra una baja participación organizada dentro del estudiantado encuestado, al menos en los espacios consultados.

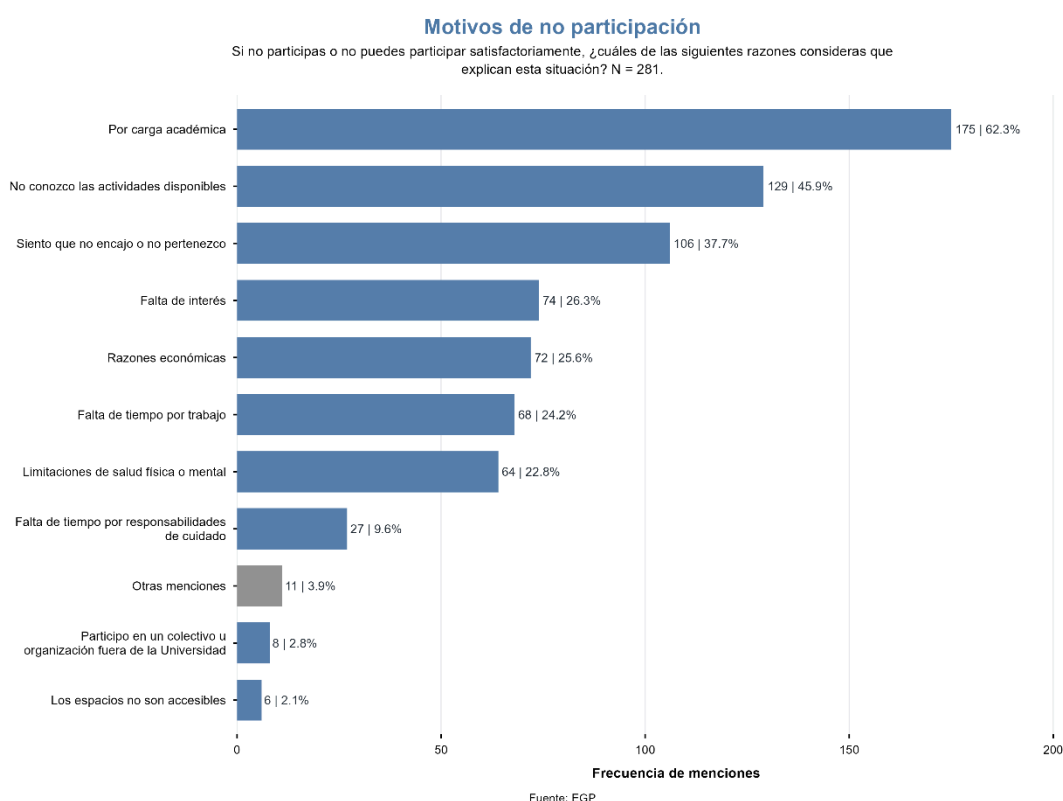
Entre quienes sí declaran participar, las mayores frecuencias se concentran en asociaciones, colectivos u organizaciones culturales, con 50 menciones, seguidas por grupos de personas neurodivergentes, con 36, y grupos deportivos, con 33. También aparecen grupos de estudio o investigación, organizaciones de personas con discapacidad, pueblos indígenas, diversidades sexuales y de género, grupos religiosos o

espirituales, personas migrantes y personas afrodescendientes, aunque con frecuencias menores.

La distribución sugiere que la participación social organizada se encuentra acotada a una parte minoritaria de la muestra. A su vez, las menciones existentes muestran una mayor presencia de espacios culturales, neurodivergentes y deportivos, mientras que las organizaciones vinculadas a grupos migrantes, afrodescendientes o de diversidad sexual y de género presentan una visibilidad más reducida en las respuestas registradas.

La baja participación organizada se explica, principalmente, por restricciones asociadas a la carga académica y al acceso a información sobre las actividades disponibles. En este sentido, la no participación no aparece únicamente como falta de interés individual, sino también como resultado de condiciones que limitan la disponibilidad de tiempo, el conocimiento de la oferta existente y la posibilidad de encontrar espacios de pertenencia.

Gráfico 64: Distribución de menciones según motivos de no participación o participación insatisfactoria



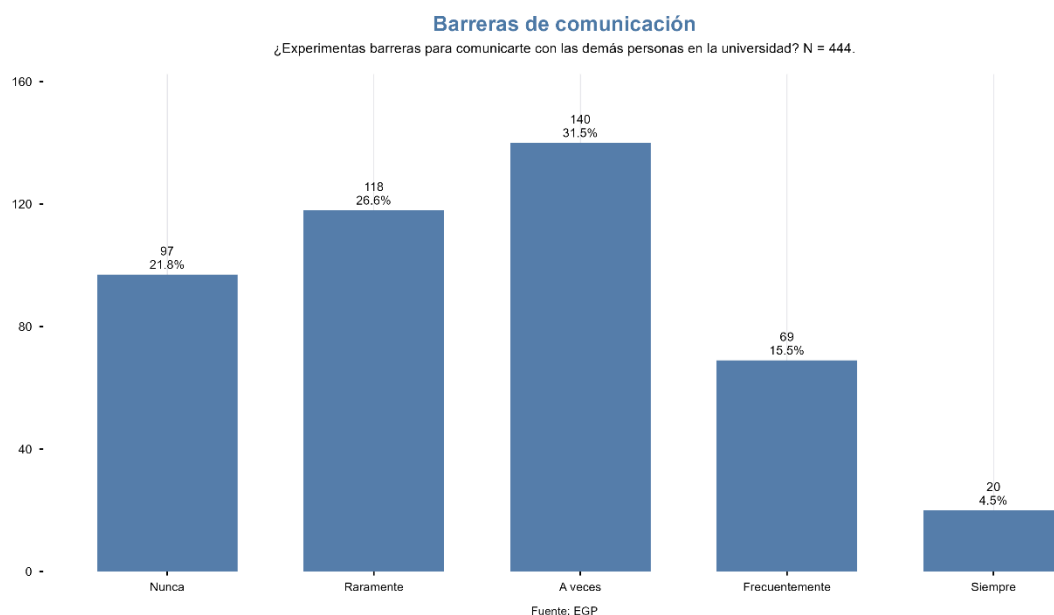
La razón más frecuente corresponde a la carga académica, con 175 menciones, equivalentes al 62,3% del grupo que no participa o no puede participar satisfactoriamente. Le sigue el desconocimiento de las actividades disponibles, con 129

menciones, correspondientes al 45,9%. Estos dos resultados sitúan la no participación en una tensión entre tiempo disponible e información accesible.

También adquiere relevancia la percepción de no encajar o no pertenecer, con 106 menciones, equivalentes al 37,7%. Este dato introduce una dimensión distinta a las restricciones de tiempo o información, ya que remite a la relación subjetiva con los espacios de participación. En menor proporción aparecen la falta de interés, las razones económicas, la falta de tiempo por trabajo, las limitaciones de salud física o mental y las responsabilidades de cuidado. En el plano general, los resultados muestran que la participación social se ve restringida por una combinación de factores académicos, informativos, económicos, laborales, de salud y pertenencia, lo que dificulta interpretarla como una decisión puramente voluntaria o individual.

Sin embargo, la participación social también puede verse afectada por barreras de comunicación en la interacción cotidiana con otras personas dentro de la Universidad. Esta dimensión permite observar con qué frecuencia las y los estudiantes declaran dificultades para comunicarse en el entorno universitario, más allá de la participación en organizaciones o actividades específicas.

Gráfico 65: Distribución de estudiantes según frecuencia con que experimentan barreras de comunicación en la Universidad



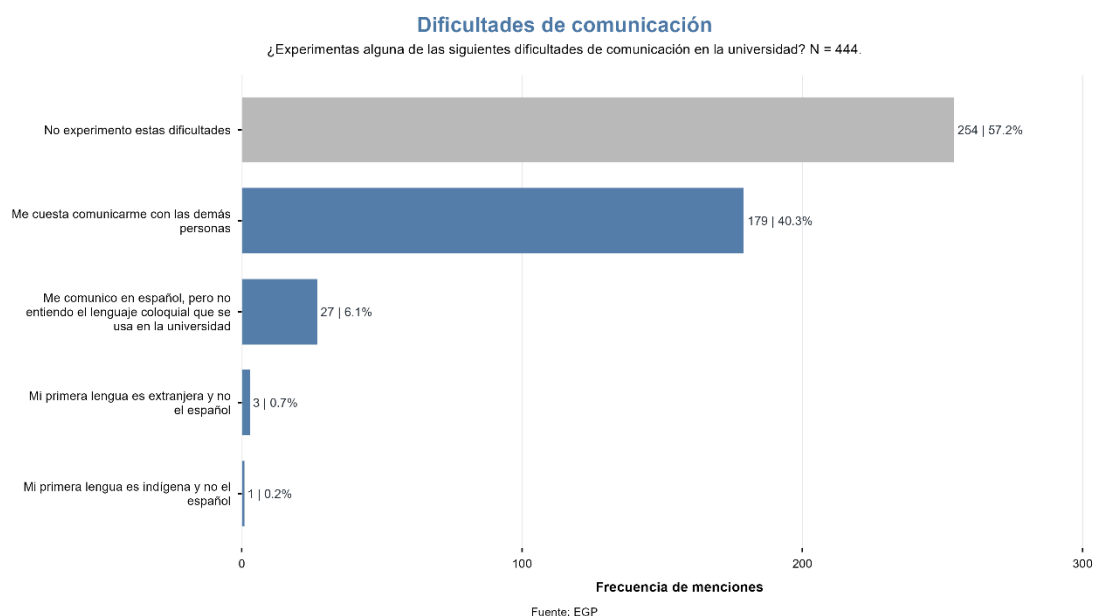
La mayor frecuencia se ubica en la categoría “A veces”, con 140 casos, equivalentes al 31,5% de la muestra. Le siguen quienes señalan experimentar estas barreras “Raramente”, con 118 casos, y quienes indican “Nunca”, con 97. En conjunto, estas

respuestas muestran que una parte importante del estudiantado no identifica barreras de comunicación de manera frecuente, aunque sí reconoce su presencia ocasional.

Por otra parte, 69 estudiantes declaran experimentar barreras de comunicación “Frecuentemente” y 20 señalan que las experimentan “Siempre”. Es decir, 89 estudiantes, equivalentes al 20,0% de la muestra, reportan una presencia sostenida de este tipo de dificultades. La distribución sugiere que las barreras comunicacionales no constituyen una experiencia generalizada en niveles altos de frecuencia, pero sí afectan de manera recurrente a un grupo relevante del estudiantado, con posibles efectos en la interacción social, la participación académica y el acceso oportuno a apoyos o información.

Para profundizar en las barreras comunicacionales declaradas, el siguiente gráfico distingue entre distintas formas de dificultad: interacción con otras personas, comprensión del lenguaje coloquial universitario y uso de una primera lengua distinta al español.

Gráfico 66: Distribución de menciones según dificultades de comunicación experimentadas en la Universidad



La mayoría señala no experimentar estas dificultades, con 254 menciones, equivalentes al 57,2% de la muestra. Sin embargo, 179 estudiantes indican que les cuesta comunicarse con las demás personas, lo que corresponde al 40,3%. Esta proporción permite matizar la lectura del gráfico anterior: aunque las barreras de comunicación frecuentes no son mayoritarias, existe un grupo amplio que reconoce dificultades en la interacción cotidiana.

Las dificultades asociadas al lenguaje coloquial universitario presentan una frecuencia menor, con 27 menciones, equivalentes al 6,1%. En cambio, las menciones vinculadas a una primera lengua extranjera o indígena distinta al español son muy acotadas. En

conjunto, los resultados sugieren que las barreras comunicacionales se relacionan más con dinámicas de interacción, comprensión social y códigos propios del entorno universitario que con diferencias lingüísticas en sentido estricto.

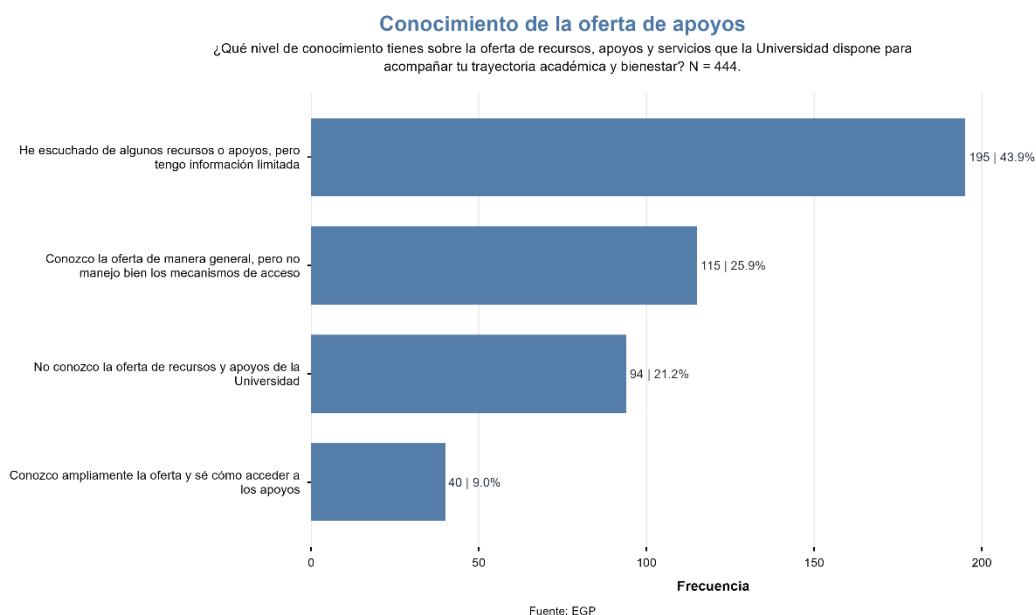
Variables de Bienestar Universitario

El bienestar universitario se aborda a partir de condiciones que inciden en la posibilidad de sostener la trayectoria estudiantil más allá del rendimiento académico. En esta sección se consideran el conocimiento de apoyos institucionales, las redes de apoyo y relaciones sociales, y las medidas de adecuación o flexibilidad académica, en tanto dimensiones que pueden facilitar o restringir la permanencia, la participación y el desarrollo de la vida universitaria.

Apoyos para la Vida Universitaria

El conocimiento de la oferta institucional constituye una condición básica para el acceso efectivo a apoyos. Por ello, antes de observar su uso o valoración, resulta necesario describir cuánto conocen las y los estudiantes sobre los recursos, servicios y mecanismos disponibles para acompañar su trayectoria académica y bienestar.

Gráfico 67: Distribución de estudiantes según nivel de conocimiento de la oferta de apoyos institucionales



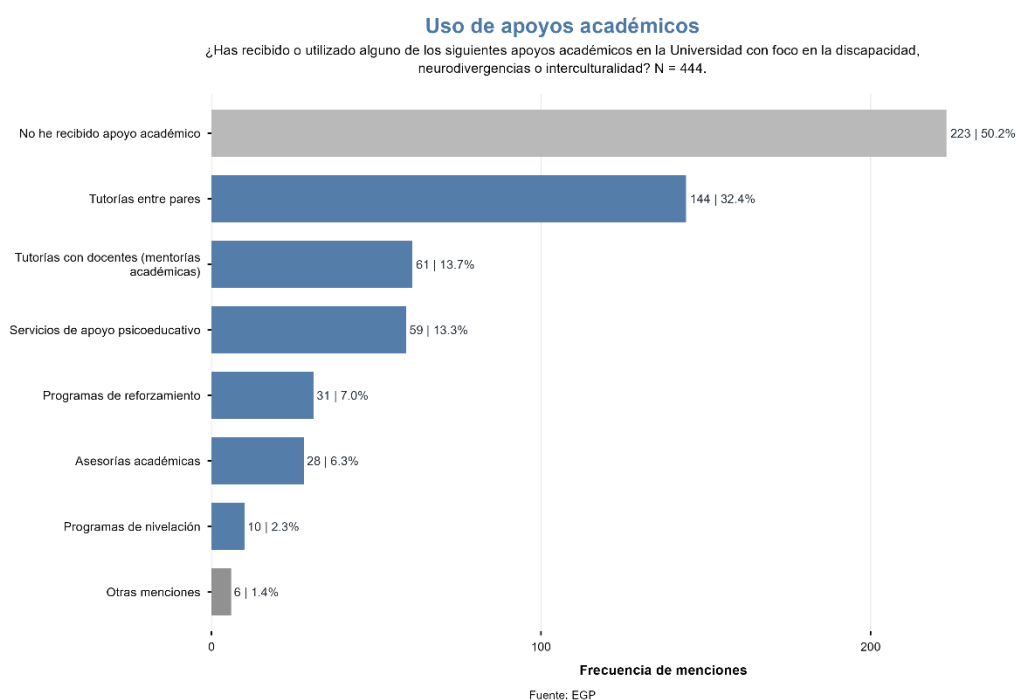
La mayor frecuencia corresponde a quienes han escuchado sobre algunos recursos o apoyos, pero declaran tener información limitada, con 195 casos, equivalentes al 43,9%

de la muestra. A esto se suma un 25,9% que conoce la oferta de manera general, pero no maneja bien los mecanismos de acceso, y un 21,2% que declara no conocer la oferta de recursos y apoyos de la Universidad.

En contraste, solo 40 estudiantes, equivalentes al 9,0%, señalan conocer ampliamente la oferta y saber cómo acceder a los apoyos. La distribución muestra una brecha relevante entre existencia institucional de recursos y conocimiento efectivo por parte del estudiantado: la mayoría se ubica en niveles parciales, generales o insuficientes de información, lo que puede limitar el uso oportuno de apoyos orientados al acompañamiento académico y al bienestar universitario.

En esa línea, la brecha de conocimiento observada se refleja también en el uso efectivo de apoyos académicos. En este caso, la distribución permite observar qué recursos han sido utilizados por las y los estudiantes y cuáles aparecen con menor presencia en sus trayectorias.

Gráfico 68: Distribución de menciones según uso de apoyos académicos en la Universidad



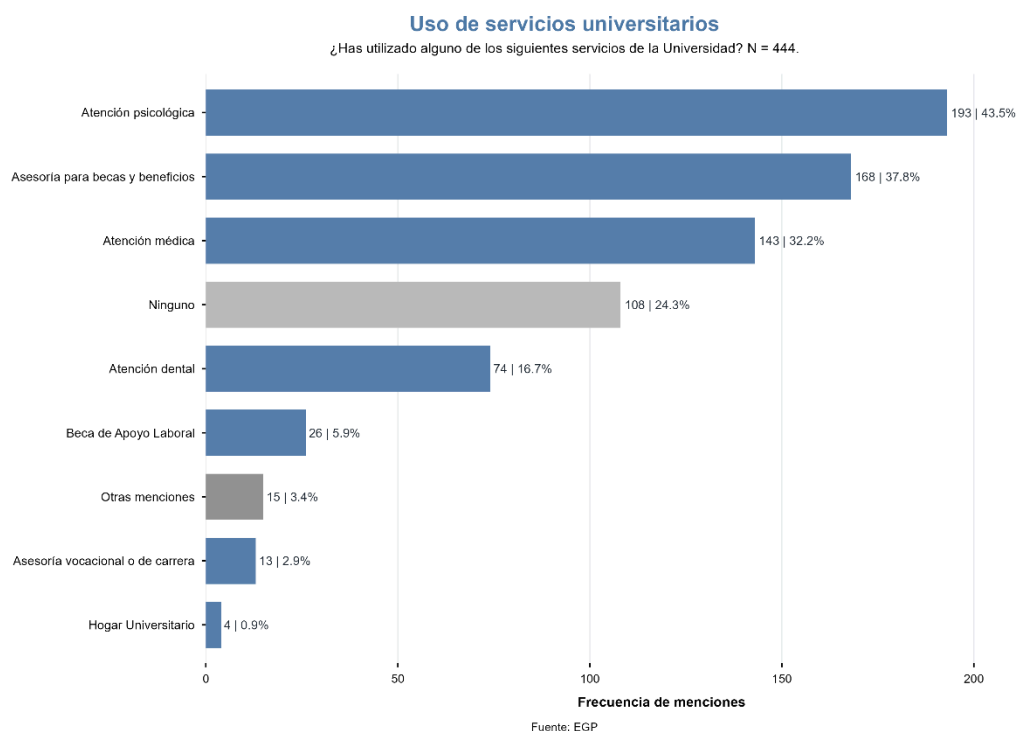
La alternativa más frecuente corresponde a quienes señalan no haber recibido apoyo académico, con 223 menciones, equivalentes al 50,2% de la muestra. Entre los apoyos utilizados, la mayor frecuencia corresponde a tutorías entre pares, con 144 menciones, equivalentes al 32,4%.

Las tutorías con docentes y los servicios de apoyo psicoeducativo presentan frecuencias similares, con 61 y 59 menciones, respectivamente. En menor proporción aparecen los

programas de reforzamiento, las asesorías académicas, los programas de nivelación y otras menciones. La distribución muestra que el uso de apoyos académicos se concentra principalmente en tutorías entre pares, mientras que una parte importante del estudiantado no registra uso de apoyos, lo que resulta consistente con los niveles parciales o insuficientes de conocimiento sobre la oferta institucional descritos previamente.

Asimismo, el uso de apoyos académicos se complementa con la utilización de servicios universitarios más amplios, asociados a salud, bienestar, beneficios y orientación. Esta información permite observar qué áreas de apoyo institucional han tenido mayor presencia en la experiencia declarada por las y los estudiantes.

Gráfico 69: Distribución de menciones según uso de servicios universitarios



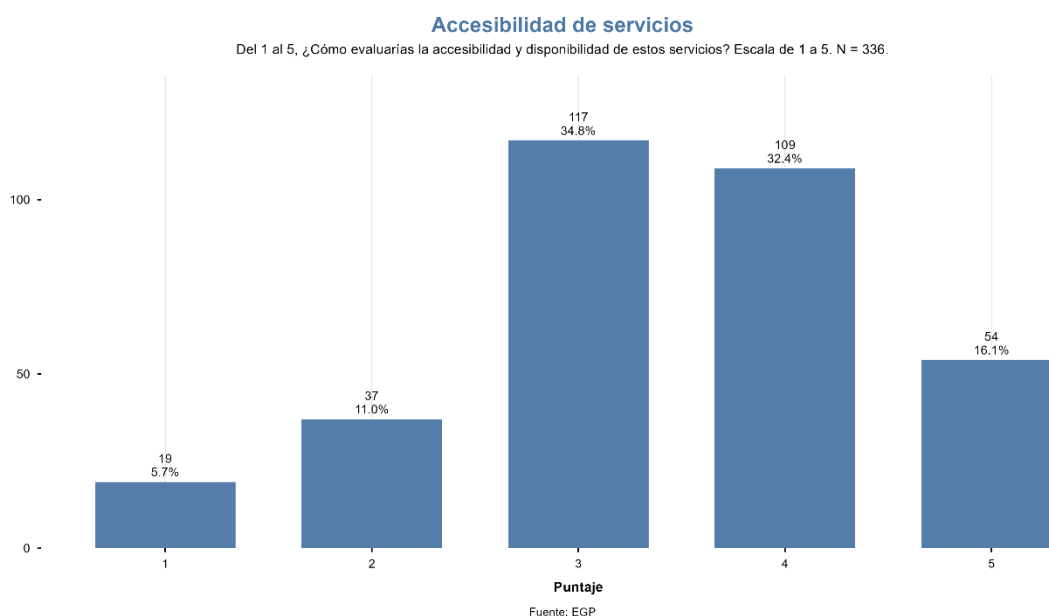
Como se observa en el gráfico, las menciones se concentran principalmente en atención psicológica, con 193 registros, equivalentes al 43,5% de la muestra. Le siguen la asesoría para becas y beneficios, con 168 menciones, y la atención médica, con 143. Estas tres categorías muestran una mayor utilización de servicios vinculados a salud mental, apoyo socioeconómico y atención en salud.

La alternativa “Ninguno” reúne 108 menciones, correspondientes al 24,3%, lo que indica que cerca de una cuarta parte de la muestra no ha utilizado los servicios consultados. En menor proporción aparecen la atención dental, la Beca de Apoyo Laboral, la asesoría

vocacional o de carrera, el Hogar Universitario y otras menciones. En términos generales, la distribución muestra un uso más extendido de servicios de salud y beneficios estudiantiles, mientras que los apoyos de orientación, residencia y apoyo laboral presentan una presencia más acotada en las respuestas.

Por su parte, entre quienes han utilizado servicios universitarios, la evaluación de accesibilidad y disponibilidad permite observar no solo la presencia de uso, sino también la valoración de las condiciones en que estos servicios son percibidos por el estudiantado.

Gráfico 70: Distribución de estudiantes según evaluación de accesibilidad y disponibilidad de servicios universitarios



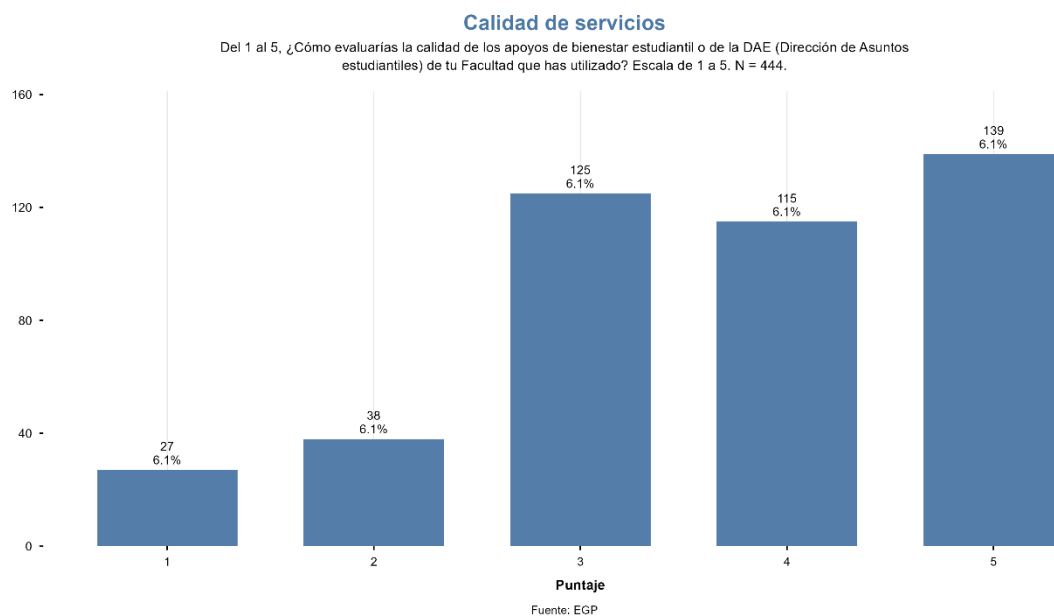
Como se desprende desde el análisis del gráfico, entre quienes han utilizado servicios universitarios, la evaluación de accesibilidad y disponibilidad se concentra en los puntajes centrales y superiores de la escala. El puntaje 3 reúne 117 casos, equivalentes al 34,8% de quienes evaluaron esta dimensión, y constituye el valor más frecuente. Le sigue el puntaje 4, con 109 casos, correspondientes al 32,4%, mientras que el puntaje 5 alcanza 54 casos, equivalentes al 16,1%.

Esta distribución se refleja en una mediana de 3 y un promedio de 3,42, lo que sitúa la evaluación global en un nivel intermedio, con una inclinación moderada hacia valores favorables. A su vez, los puntajes bajos presentan menor frecuencia: 37 estudiantes asignan puntaje 2 y 19 asignan puntaje 1. Cabe considerar que esta evaluación registra 108 casos sin respuesta, consistentes con quienes indicaron no haber utilizado los servicios consultados previamente.

En términos interpretativos, la métrica muestra una valoración funcionalmente aceptable, pero no plenamente consolidada. La concentración en el puntaje 3 indica que una parte importante del estudiantado evalúa la accesibilidad y disponibilidad de los servicios desde una posición intermedia, mientras que la presencia relevante de puntajes 4 y 5 sugiere experiencias favorables entre quienes han logrado acceder a ellos. El principal margen de mejora se ubica, por tanto, en avanzar desde una percepción suficiente o moderada hacia una experiencia de acceso más consistente, oportuna y claramente disponible para el conjunto de estudiantes que requiere estos servicios.

A su vez, la evaluación de accesibilidad y disponibilidad se complementa con la percepción de calidad de los apoyos de bienestar estudiantil o de la DAE utilizados. Mientras la dimensión anterior refiere a la posibilidad de acceder a los servicios, esta permite aproximarse a la valoración de su funcionamiento una vez que han sido recibidos.

Gráfico 71: Distribución de estudiantes según evaluación de calidad de los apoyos de bienestar estudiantil o DAE



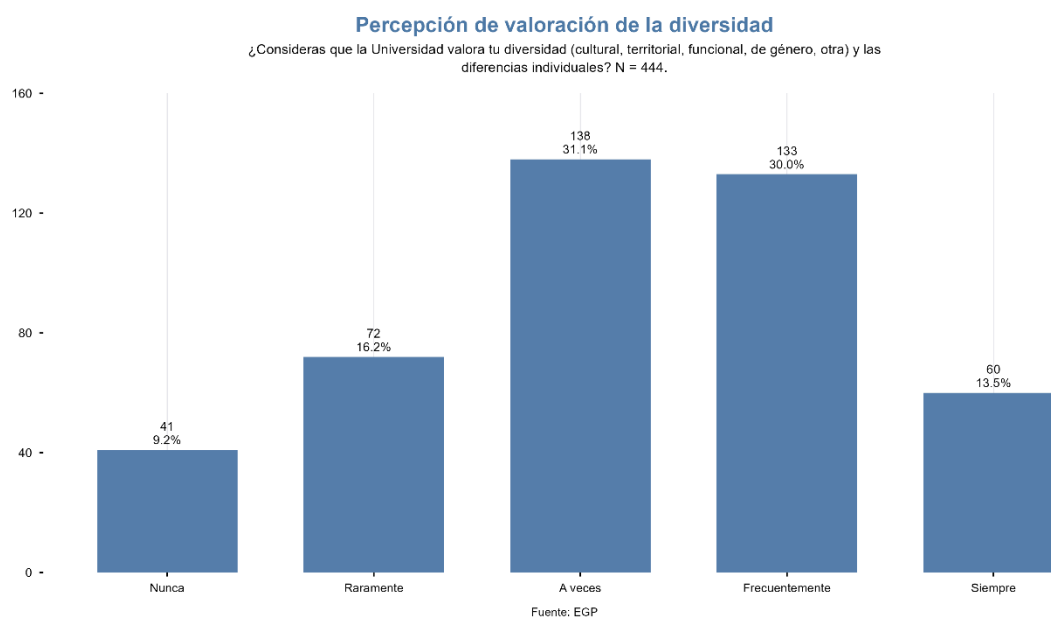
La evaluación de calidad presenta una concentración importante en los puntajes medios y superiores de la escala. El puntaje 5 reúne 139 casos y constituye el valor más frecuente, seguido por el puntaje 3, con 125 casos, y el puntaje 4, con 115 casos. En contraste, los puntajes más bajos presentan frecuencias menores: 38 estudiantes asignan puntaje 2 y 27 asignan puntaje 1.

Esta distribución se expresa en una mediana de 4 y un promedio de 3,68, lo que sitúa la evaluación general en un nivel favorable. En comparación con la evaluación de accesibilidad y disponibilidad de los servicios, cuya mediana se ubicaba en 3, la calidad percibida alcanza un punto central más alto. Esto sugiere que, entre quienes evalúan esta dimensión, la experiencia con los apoyos de bienestar estudiantil o DAE tiende a ser mejor valorada en términos de calidad que en términos de accesibilidad y disponibilidad.

Con todo, esta lectura debe ser matizada. La presencia de 125 respuestas en el puntaje 3 y de 65 respuestas en los puntajes 1 y 2 muestra que la valoración no es homogénea ni plenamente satisfactoria para todo el grupo. Por tanto, los resultados no permiten concluir que la calidad no constituya un problema, sino que indican una evaluación comparativamente más favorable respecto de otras dimensiones revisadas. En ese sentido, la calidad percibida aparece como un aspecto relativamente mejor evaluado, aunque todavía con márgenes de mejora en la consistencia de la experiencia de atención.

En un plano distinto al uso de servicios, la percepción de valoración de la diversidad permite observar cómo las y los estudiantes evalúan el reconocimiento institucional de diferencias culturales, territoriales, funcionales, de género u otras dimensiones de la experiencia estudiantil.

Gráfico 72: Distribución de estudiantes según percepción de valoración institucional de la diversidad



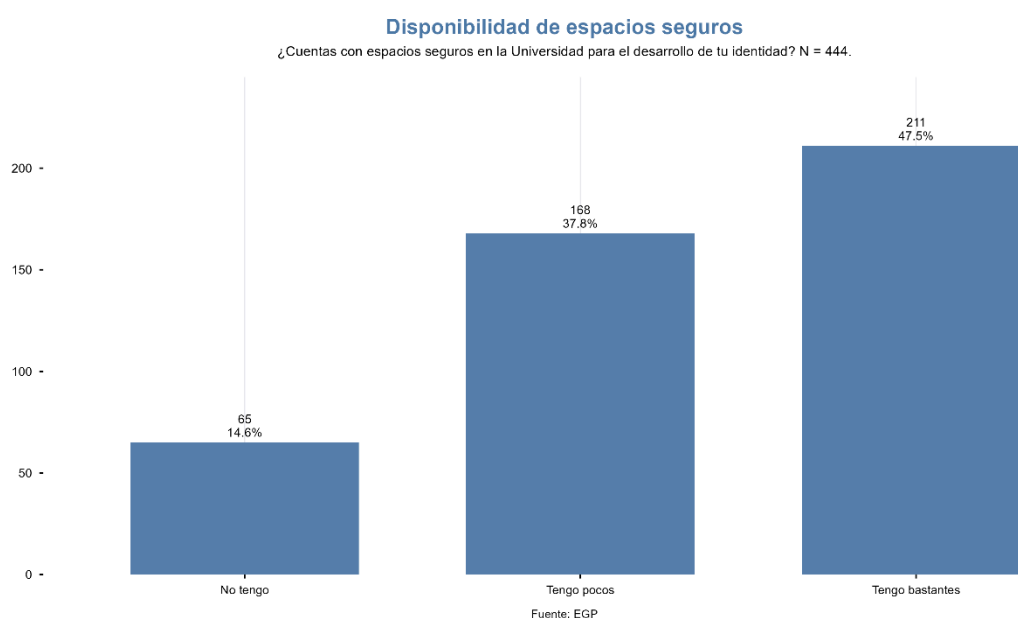
La distribución se concentra principalmente en las categorías intermedias. La mayor frecuencia corresponde a “A veces”, con 138 casos, seguida muy de cerca por “Frecuentemente”, con 133 casos. En los extremos, 60 estudiantes señalan que la

Universidad “Siempre” valora la diversidad, mientras que 41 indican “Nunca” y 72 “Raramente”.

Estos resultados muestran una percepción heterogénea respecto de la valoración institucional de la diversidad. Si bien una parte importante del estudiantado reconoce señales frecuentes o permanentes de valoración, también existe un volumen relevante de respuestas ubicadas en niveles bajos o intermedios. En este sentido, la valoración de la diversidad aparece como una dimensión reconocible, pero no suficientemente consolidada de manera transversal en la experiencia universitaria declarada.

Asimismo, la valoración institucional de la diversidad también puede observarse en la disponibilidad de espacios seguros para el desarrollo de la identidad. Desde la experiencia estudiantil, esta dimensión permite aproximarse a la existencia de entornos donde las diferencias puedan expresarse sin quedar expuestas a rechazo, invisibilización o trato adverso.

Gráfico 73: Distribución de estudiantes según disponibilidad de espacios seguros para el desarrollo de la identidad



La mayor frecuencia corresponde a quienes señalan contar con bastantes espacios seguros, con 211 casos. Le sigue la categoría “Tengo pocos”, con 168 casos, mientras que 65 estudiantes indican no contar con espacios seguros en la Universidad.

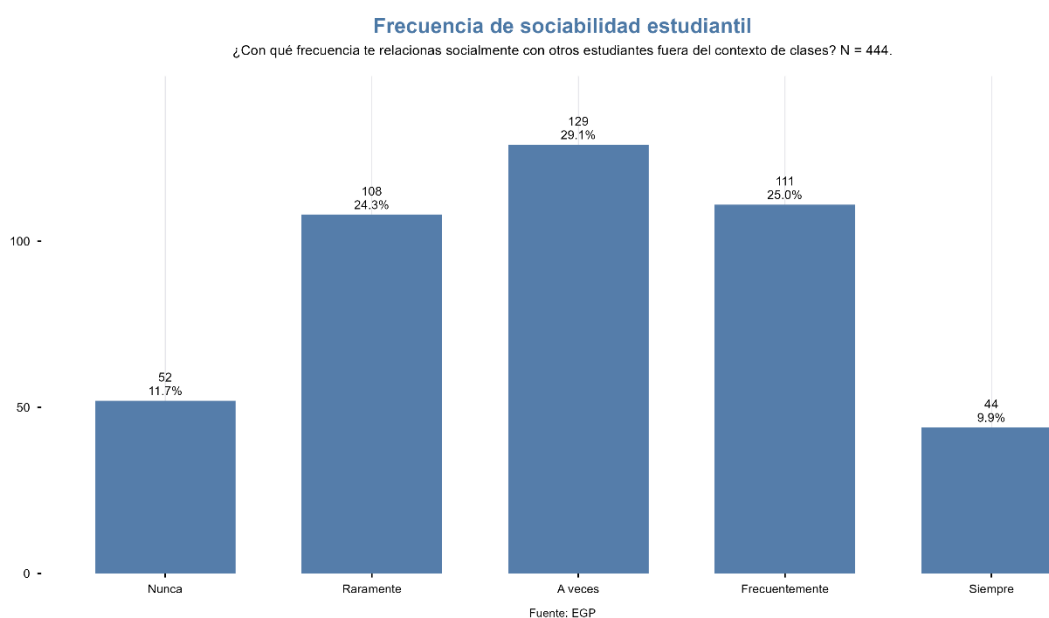
La distribución muestra una valoración más favorable que la observada en la percepción general de valoración de la diversidad, aunque no exenta de tensiones. Si bien cerca de la mitad de la muestra declara contar con bastantes espacios seguros, una proporción también relevante señala disponer de pocos o de ningún espacio de este tipo. Esto

sugiere que la disponibilidad de entornos seguros no se distribuye de manera homogénea en la experiencia universitaria y que, para parte del estudiantado, el desarrollo de la identidad aún ocurre bajo condiciones institucionales percibidas como limitadas.

Redes de Apoyo y Relaciones Sociales

Las condiciones de bienestar universitario también se expresan en las redes cotidianas que las y los estudiantes construyen durante su trayectoria. Estas relaciones pueden cumplir un papel relevante en la integración a la vida universitaria, el acceso informal a información, el apoyo frente a dificultades académicas o personales y la posibilidad de sostener espacios de pertenencia más allá del aula.

Gráfico 74: Distribución de estudiantes según frecuencia de sociabilidad estudiantil fuera del contexto de clases



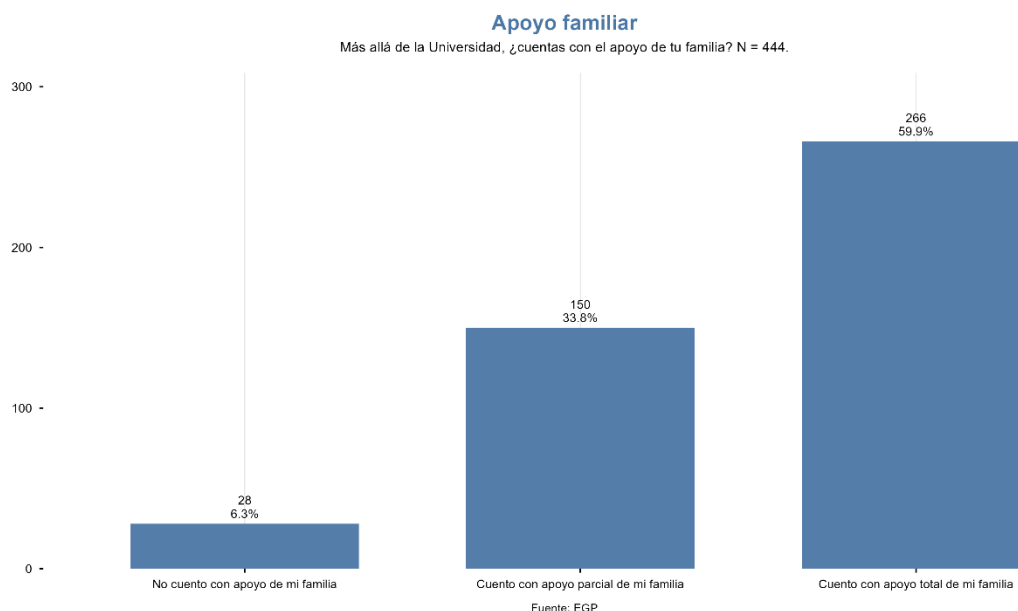
Tal como se observa en la figura 72, la mayor frecuencia se ubica en la categoría “A veces”, con 129 casos, seguida por “Frecuentemente”, con 111, y “Raramente”, con 108. Esta distribución muestra una sociabilidad estudiantil principalmente intermedia, sin una concentración clara en los extremos de la escala.

En los extremos, 52 estudiantes señalan que nunca se relacionan socialmente con otros estudiantes fuera del contexto de clases, mientras que 44 indican hacerlo siempre. La distribución sugiere que, aunque existe una presencia relevante de vínculos sociales fuera del aula, estos no aparecen como una experiencia plenamente extendida ni constante para el conjunto de la muestra. En este sentido, las relaciones entre pares constituyen un recurso disponible para una parte del estudiantado, pero no necesariamente una condición regular de integración universitaria para todos los casos.

Además de la sociabilidad entre pares, las redes de apoyo externas a la Universidad constituyen un componente relevante del bienestar estudiantil. En particular, el apoyo

familiar permite observar si las y los estudiantes cuentan con un soporte cotidiano fuera del espacio universitario, ya sea de manera parcial o total.

Gráfico 75: Distribución de estudiantes según disponibilidad de apoyo familiar

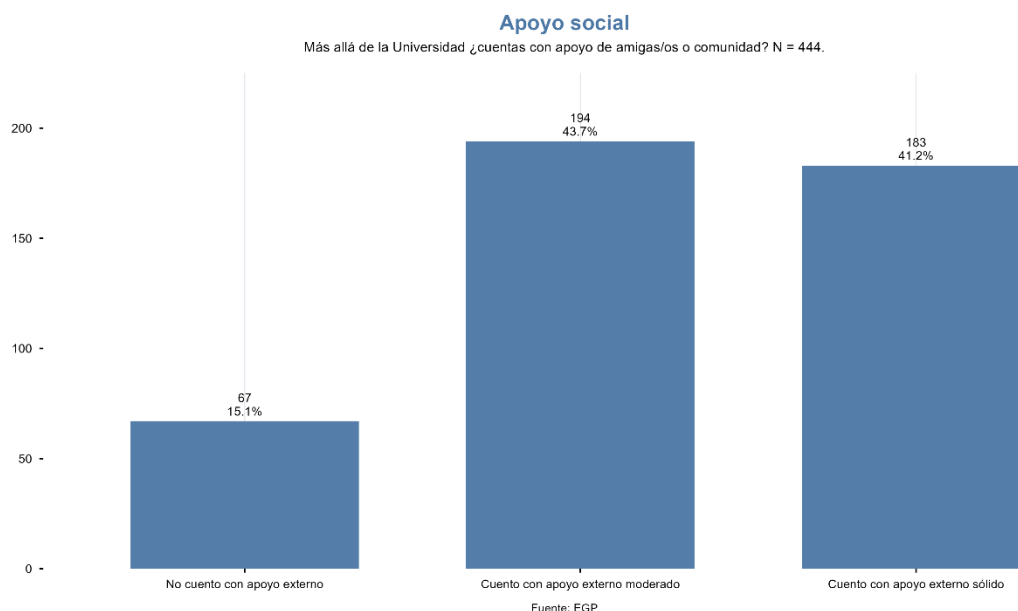


Como se aprecia en el gráfico, la mayor frecuencia corresponde a quienes declaran contar con apoyo total de su familia, con 266 casos. Le sigue la categoría de apoyo parcial, con 150 casos. En contraste, 28 estudiantes señalan no contar con apoyo familiar.

La distribución muestra que la mayor parte de la muestra dispone de algún grado de apoyo familiar, aunque con diferencias importantes en su intensidad. Mientras una proporción mayoritaria declara contar con apoyo total, un grupo relevante lo describe como parcial, lo que sugiere soportes disponibles, pero no necesariamente suficientes o constantes. Por otra parte, quienes no cuentan con apoyo familiar constituyen un grupo reducido en términos relativos, pero especialmente relevante para la lectura del bienestar universitario, dado que enfrentan la trayectoria estudiantil con menores recursos relacionales fuera de la institución.

Junto con el apoyo familiar, las redes de amistades y comunidad permiten observar otro tipo de soporte externo a la Universidad. Esta dimensión amplía la lectura del bienestar relacional, considerando vínculos que pueden aportar contención, acompañamiento y recursos cotidianos fuera del entorno institucional.

Gráfico 76: Distribución de estudiantes según disponibilidad de apoyo social externo



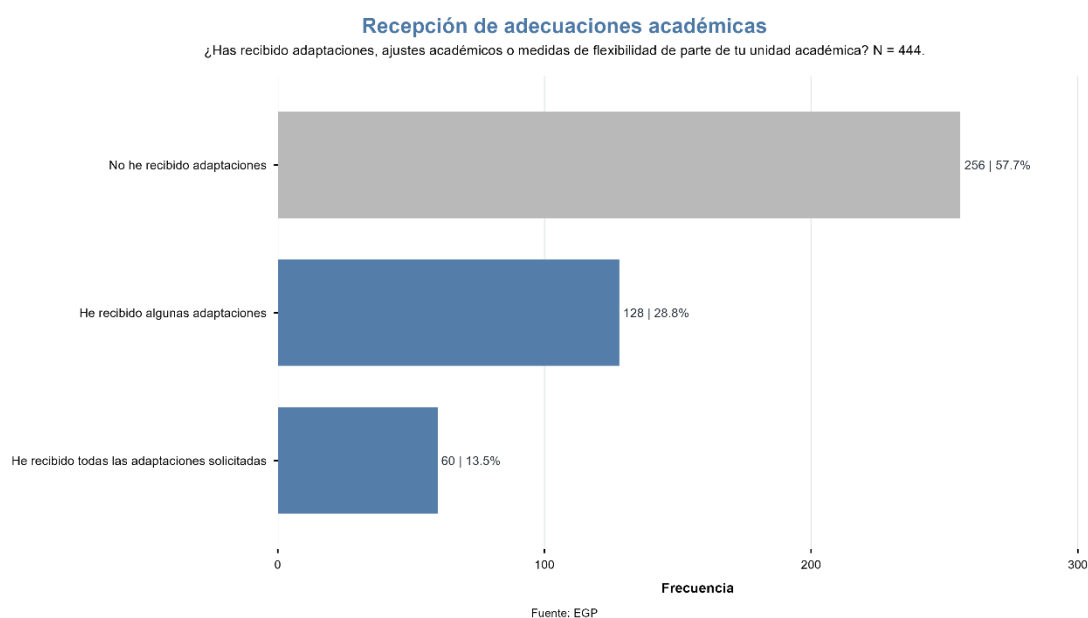
La mayor frecuencia corresponde a quienes declaran contar con apoyo externo moderado, con 194 casos. En un nivel cercano se ubican quienes señalan contar con apoyo externo sólido, con 183 casos. Por su parte, 67 estudiantes indican no contar con apoyo externo.

La distribución muestra que la mayoría de la muestra dispone de algún grado de apoyo social fuera de la Universidad, aunque con una presencia levemente mayor de apoyos moderados que sólidos. Esto sugiere que, para una parte importante del estudiantado, las redes externas existen, pero no necesariamente operan como soportes plenamente consolidados. A su vez, el grupo que declara no contar con apoyo externo adquiere relevancia analítica, dado que probablemente podría combinar menor disponibilidad de redes fuera de la institución con posibles mayores necesidades de acompañamiento universitario.

Adecuaciones, Ajustes y Flexibilidad Académica

La última dimensión de bienestar universitario retoma un aspecto que ya había aparecido en las barreras académicas: la relación entre necesidades estudiantiles, respuestas institucionales y condiciones de flexibilidad para sostener la trayectoria formativa. En esta sección, el foco está puesto en la recepción efectiva de adaptaciones, ajustes académicos o medidas de flexibilidad por parte de las unidades académicas.

Gráfico 77: Distribución de estudiantes según recepción de adecuaciones académicas o medidas de flexibilidad

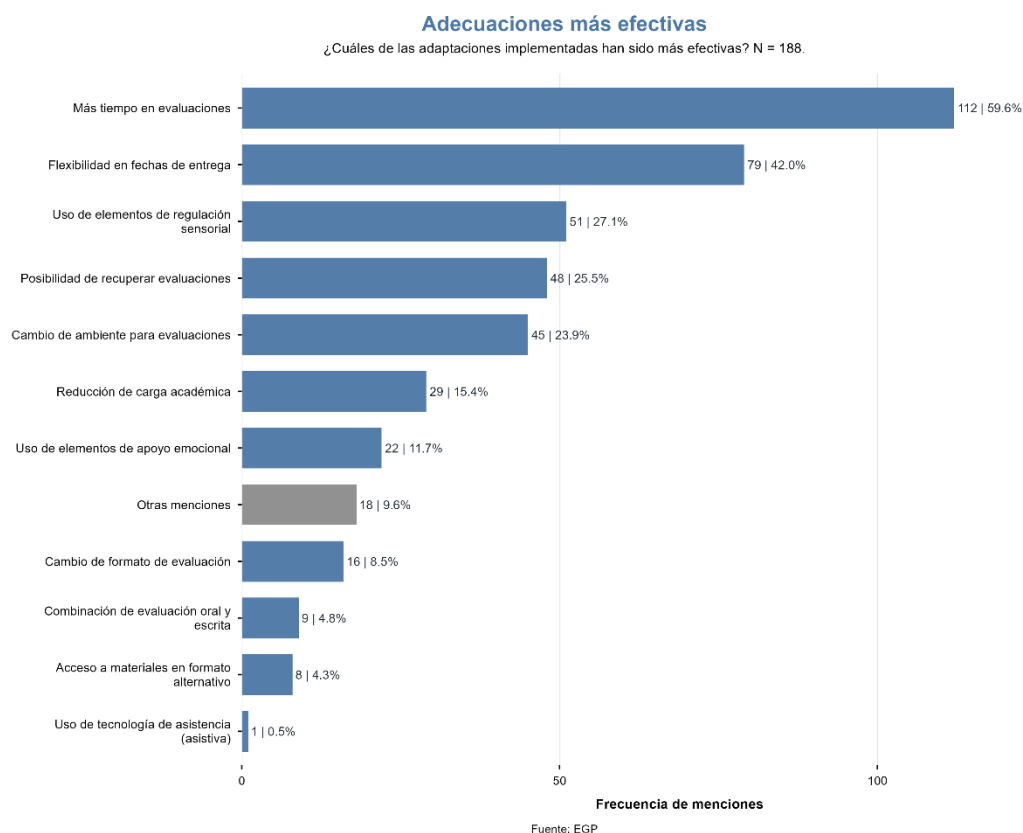


La mayor frecuencia corresponde a quienes señalan no haber recibido adaptaciones, con 256 casos, equivalentes al 57,7% de la muestra. En contraste, 128 estudiantes declaran haber recibido algunas adaptaciones, mientras que 60 indican haber recibido todas las adaptaciones solicitadas.

La distribución muestra que la recepción efectiva de adecuaciones académicas no constituye una experiencia mayoritaria dentro de la muestra. Al mismo tiempo, entre quienes sí han accedido a este tipo de medidas, predomina la recepción parcial por sobre la recepción completa. Esto sugiere que el desafío no se limita a la existencia formal de ajustes o medidas de flexibilidad, sino también a su implementación efectiva, suficiente y consistente en las distintas unidades académicas.

En esa línea, entre quienes han recibido adaptaciones, la identificación de las medidas más efectivas permite distinguir qué tipos de ajustes son percibidos como más útiles para sostener la participación académica. La lectura se concentra, por tanto, en la eficacia declarada de las adecuaciones implementadas, más que en su sola disponibilidad.

Gráfico 78: Distribución de menciones según adecuaciones académicas percibidas como más efectivas



Como se desprende del análisis del gráfico, la adecuación mencionada con mayor frecuencia corresponde a disponer de más tiempo en evaluaciones, con 112 menciones, equivalentes al 59,6% del grupo que recibió adaptaciones. Le sigue la flexibilidad en fechas de entrega, con 79 menciones, correspondientes al 42,0%. Estas dos medidas concentran las principales valoraciones de efectividad y se vinculan directamente con la gestión del tiempo académico y evaluativo.

También aparecen menciones al uso de elementos de regulación sensorial, la posibilidad de recuperar evaluaciones y el cambio de ambiente para evaluaciones, con frecuencias intermedias. En menor proporción se registran la reducción de carga académica, elementos de apoyo emocional, cambio de formato de evaluación, combinación de evaluación oral y escrita, acceso a materiales en formato alternativo y uso de tecnología asistiva. A nivel agregado, los resultados muestran que las adecuaciones percibidas como más efectivas se relacionan principalmente con flexibilidad temporal, condiciones de evaluación y regulación sensorial, más que con transformaciones estructurales del formato académico.

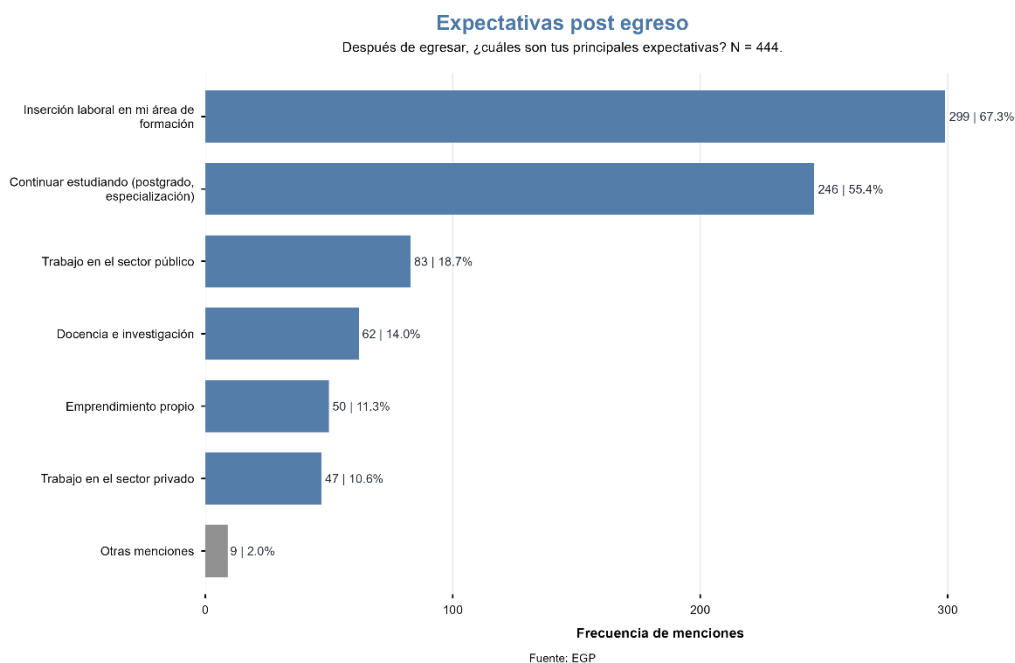
Proyecciones y Percepciones

Esta sección final reúne dimensiones que permiten observar cómo las y los estudiantes proyectan su trayectoria universitaria y evalúan ciertas condiciones institucionales vinculadas a la inclusión. En este apartado se consideran las expectativas post egreso, la percepción de inclusividad institucional, los factores que facilitan la participación en la vida universitaria y el impacto que la situación personal o pertenencia a grupos prioritarios puede tener en la trayectoria académica.

Proyecciones

Las expectativas post egreso permiten identificar los principales horizontes formativos y laborales que las y los estudiantes visualizan una vez finalizada su formación de pregrado. Dado que la pregunta admite más de una alternativa, los resultados se presentan como frecuencia de menciones.

Gráfico 79: Distribución de menciones según expectativas post egreso

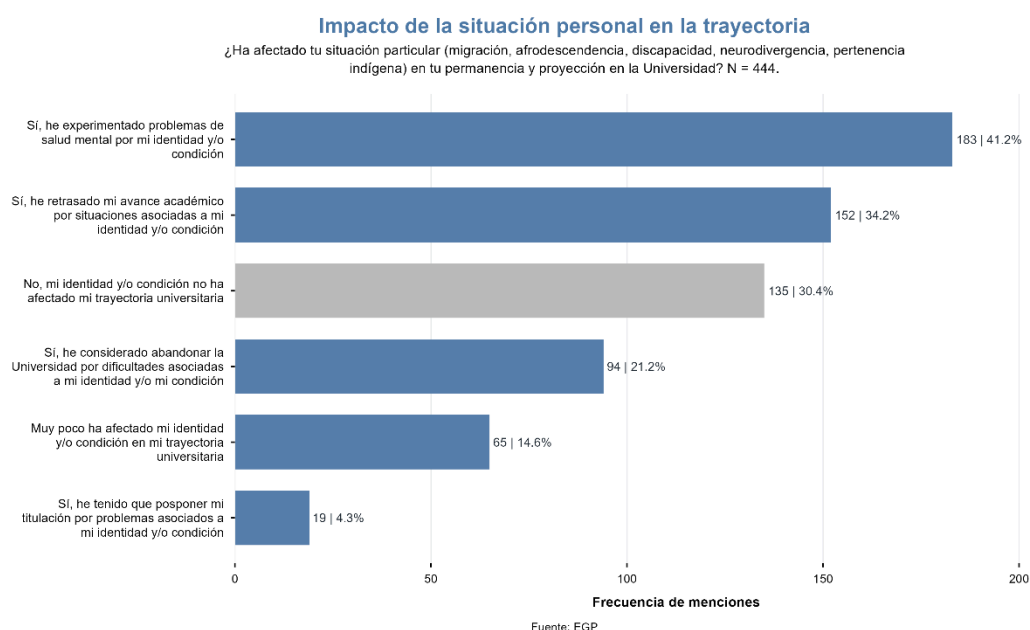


Como se observa en la figura 77, las menciones se concentran principalmente en la inserción laboral en el área de formación, con 299 registros, equivalentes al 67,3% de la muestra. Le sigue la continuidad de estudios de postgrado o especialización, con 246 menciones, correspondientes al 55,4%. Así, las proyecciones declaradas se organizan principalmente en torno a la inserción profesional y la continuidad formativa.

Con menor frecuencia aparecen el trabajo en el sector público, la docencia e investigación, el emprendimiento propio y el trabajo en el sector privado. Esta distribución muestra que, si bien existen expectativas diversas, predominan trayectorias post egreso asociadas a la aplicación directa de la formación recibida y al fortalecimiento de credenciales académicas o profesionales.

No obstante, más allá de las expectativas post egreso, resulta relevante observar si las situaciones personales asociadas a los grupos prioritarios han incidido en la permanencia, el avance académico o la proyección universitaria. Esta dimensión permite vincular las condiciones descritas a lo largo del informe con sus posibles efectos en la trayectoria estudiantil.

Gráfico 80: Distribución de menciones según impacto de la situación personal en la trayectoria universitaria



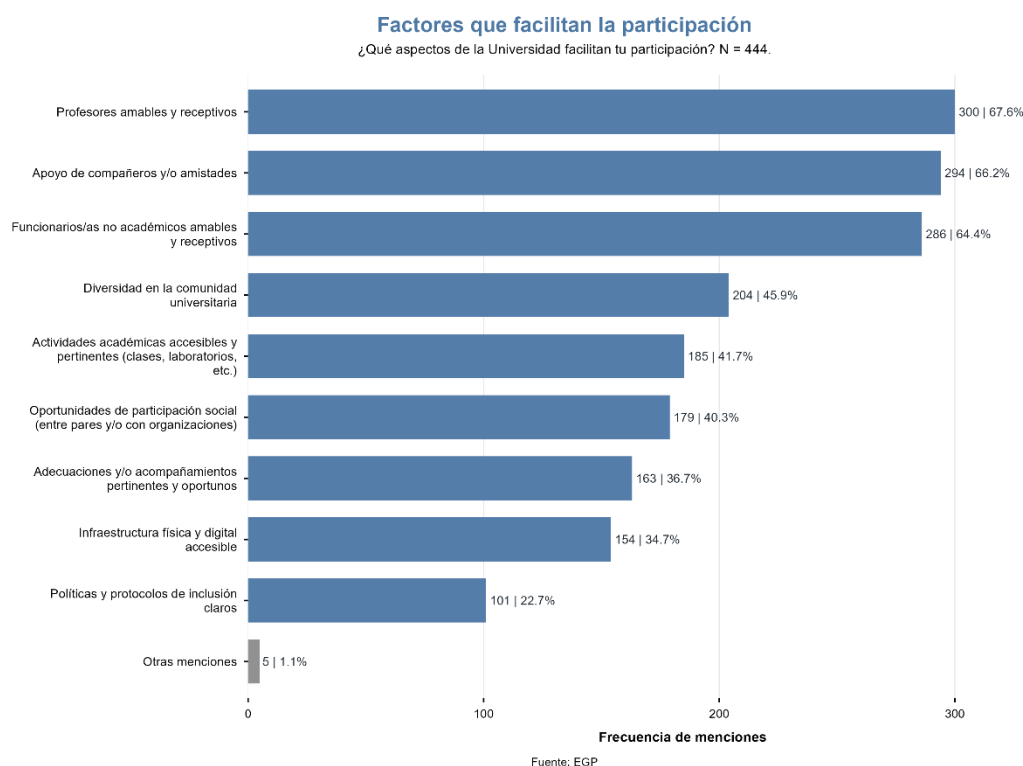
La mención más frecuente corresponde a problemas de salud mental asociados a la identidad o condición, con 183 registros, equivalentes al 41,2% de la muestra. Le sigue el retraso en el avance académico por situaciones asociadas a la identidad o condición, con 152 menciones, correspondientes al 34,2%. Estas dos respuestas muestran que el impacto declarado se expresa principalmente en dimensiones de bienestar psicoemocional y proyección académica.

También adquiere relevancia la consideración de abandonar la Universidad por dificultades asociadas a la identidad o condición, con 94 menciones, equivalentes al 21,2%. En contraste, 135 estudiantes señalan que su identidad o condición no ha afectado su trayectoria universitaria, mientras que 65 indican que la ha afectado muy

poco. En el plano general, los resultados muestran una distribución tensionada: aunque una parte importante no identifica afectación o la evalúa como baja, las menciones relativas a salud mental, retraso académico y posible abandono evidencian que, para otro segmento del estudiantado, la pertenencia a grupos prioritarios o la situación personal se relaciona con obstáculos significativos en la permanencia y proyección universitaria.

Luego de identificar los efectos que la situación personal puede tener en la trayectoria universitaria, los factores que facilitan la participación permiten observar el reverso de esas restricciones: aquello que, desde la experiencia estudiantil, contribuye a sostener la vinculación con la Universidad y a participar en mejores condiciones.

Gráfico 81: Distribución de menciones según factores que facilitan la participación en la Universidad



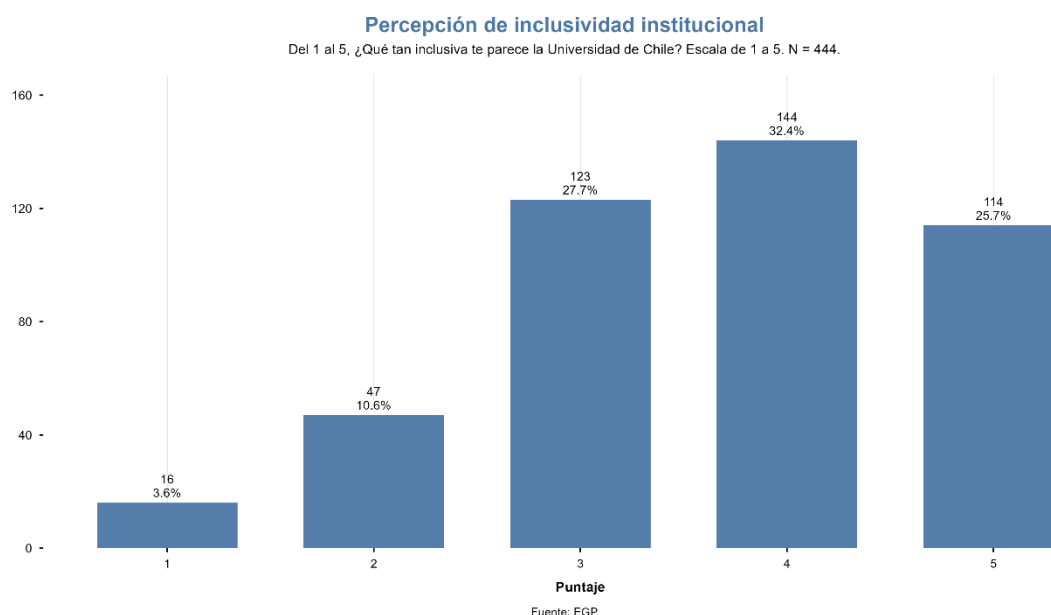
Las menciones se concentran principalmente en dimensiones relacionales. Los factores más señalados son profesoras y profesores amables y receptivos, con 300 menciones, el apoyo de compañeras, compañeros y amistades, con 294, y funcionarias/os no académicos amables y receptivos, con 286. La cercanía entre estas tres frecuencias muestra que la participación universitaria se ve favorecida, en gran medida, por la calidad de los vínculos cotidianos con docentes, pares y equipos administrativos.

También aparecen con presencia relevante la diversidad en la comunidad universitaria, con 204 menciones, las actividades académicas accesibles y pertinentes, con 185, y las

oportunidades de participación social, con 179. En un nivel menor se ubican las adecuaciones o acompañamientos pertinentes y oportunos, la infraestructura física y digital accesible, y las políticas y protocolos de inclusión claros. En conjunto, los resultados muestran que la participación no depende solo de recursos formales o normativas institucionales, sino también de condiciones relacionales, pedagógicas y comunitarias que habilitan la experiencia universitaria cotidiana.

Como cierre de la sección, la percepción de inclusividad institucional permite sintetizar la forma en que las y los estudiantes evalúan a la Universidad en relación con las condiciones de inclusión observadas a lo largo del informe. Esta métrica no reemplaza el análisis específico de barreras, apoyos o experiencias, pero ofrece una lectura general sobre la valoración institucional en esta materia.

Gráfico 82: Distribución de estudiantes según percepción de inclusividad institucional



La evaluación se concentra principalmente en los puntajes medios y altos de la escala. El puntaje 4 reúne 144 casos y constituye el valor más frecuente, seguido por el puntaje 3, con 123 casos, y el puntaje 5, con 114 casos. En contraste, los puntajes más bajos presentan frecuencias menores: 47 estudiantes asignan puntaje 2 y 16 asignan puntaje 1.

Esta distribución se expresa en una mediana de 4 y un promedio de 3,66, lo que sitúa la percepción general de inclusividad institucional en un nivel favorable. A su vez, el primer cuartil se ubica en 3 y el tercer cuartil en 5, indicando que la mitad central de las respuestas se concentra entre una valoración intermedia y una valoración máxima. Con todo, la presencia de 123 respuestas en el puntaje 3 y de 63 respuestas en los puntajes 1 y 2 muestra que esta percepción no es homogénea. En términos de cierre, la Universidad

aparece evaluada como relativamente inclusiva, aunque todavía con brechas de consistencia entre la valoración general y la experiencia efectiva de distintos grupos de estudiantes.

Conclusiones preliminares del análisis estadístico descriptivo

La primera lectura univariada de la Encuesta de Caracterización de Grupos Prioritarios de Inclusión permite reconocer que el instrumento logra producir una caracterización amplia y situada de estudiantes pertenecientes a perfiles prioritarios de inclusión en la Universidad de Chile. A partir de 444 respuestas válidas, el informe ofrece una aproximación descriptiva a dimensiones sociodemográficas, socioeconómicas, identitarias, académicas, institucionales y de bienestar universitario, considerando siempre el carácter focalizado, autoaplicado y voluntario del levantamiento. En este sentido, los resultados no deben leerse como una estimación representativa de la totalidad del estudiantado, sino como una primera base empírica para identificar tendencias, necesidades y ámbitos críticos de mejora institucional entre quienes participaron válidamente del proceso.

Uno de los principales aportes del análisis es que permite dimensionar la presencia efectiva de distintos perfiles prioritarios dentro de la muestra. Destaca especialmente la alta proporción de estudiantes que se identifican como personas neurodivergentes o con experiencias diversas de aprendizaje y pensamiento, correspondiente al 64,2% de las respuestas válidas, así como la presencia de estudiantes que se identifican con discapacidad o diversidad funcional, equivalente al 43,9%. A ello se suma un 27,7% de estudiantes que declara pertenencia a pueblos indígenas o tribales, un 10,4% que se identifica como migrante y/o extranjero, y un 0,9% que se reconoce como persona afrodescendiente. Esta composición confirma la pertinencia del instrumento como herramienta de caracterización focalizada, en tanto permite observar perfiles que no siempre son suficientemente visibles en los registros institucionales habituales.

La caracterización general muestra una muestra mayoritariamente joven, concentrada entre los 20 y 24 años, con una mediana de 22 años. También se observa una composición principalmente femenina, con un 57,0% de estudiantes que se identifican con el género femenino, junto con la presencia de identidades no binarias, transmasculinas y transfemeninas. En términos de trayectoria académica, el 80,8% de las respuestas se concentra en estudiantes que se encuentran en etapas iniciales o intermedias de avance curricular. Estos datos permiten situar los resultados en una población que, si bien ya cuenta con experiencia universitaria acumulada, aún se encuentra mayoritariamente en fases activas de cursar asignaturas y sostener su trayectoria formativa.

En la dimensión socioeconómica, los resultados muestran condiciones materiales que deben ser consideradas en la lectura de la experiencia universitaria. Más de la mitad de la muestra se concentra en hogares con ingresos mensuales iguales o inferiores a \$800.000, mientras que cerca de una cuarta parte de las y los estudiantes declara trabajar al momento de la aplicación del instrumento. A ello se suma que la disponibilidad de recursos para actividades de tiempo libre y bienestar se concentra principalmente en los

valores bajos e intermedios de la escala. Esta primera lectura sugiere que, para una parte relevante de la muestra, la participación universitaria se desarrolla en un contexto atravesado por restricciones económicas, disponibilidad limitada de recursos y eventuales tensiones entre estudio, trabajo y bienestar cotidiano.

Otro hallazgo relevante es que las necesidades de apoyo no se reducen al plano estrictamente académico. En estudiantes con discapacidad o diversidad funcional, las menciones se concentran en gestión de la salud, descanso y sueño, educación y participación social. En estudiantes neurodivergentes, las necesidades se expresan con fuerza en descanso y sueño, educación, participación social y gestión de la salud. Esto permite sostener que las condiciones de inclusión deben entenderse de manera integral, considerando no solo adecuaciones curriculares o evaluativas, sino también dimensiones de bienestar, regulación sensorial, salud, organización cotidiana, interacción social y acceso oportuno a apoyos.

Esta aproximación univariada también muestra que las principales demandas de adecuación se concentran en apoyos pedagógicos, administrativos y de acompañamiento. En los grupos de discapacidad/diversidad funcional y neurodivergencias aparecen con fuerza los ajustes en evaluaciones, los apoyos para descanso o regulación sensorial, el apoyo profesional, los procesos administrativos diferenciados y el acceso anticipado a material de clases. Este patrón es especialmente relevante porque desplaza la lectura desde una comprensión restringida de la accesibilidad, centrada solo en infraestructura física, hacia una comprensión más amplia de las barreras académicas, sensoriales, cognitivas, administrativas y relacionales que inciden en la participación universitaria.

En el plano intercultural, los resultados también entregan señales importantes. En estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas o tribales, las principales necesidades de apoyo se sitúan en los ámbitos económico y cultural, mientras que los cambios institucionales más mencionados se relacionan con formación en culturas y lenguas indígenas, incorporación de contenidos sobre historia de los pueblos indígenas y mayor visibilización institucional. En estudiantes migrantes y/o extranjeros, las necesidades se concentran principalmente en el ámbito económico y académico, junto con demandas de visibilización, reconocimiento y generación de espacios de encuentro. En el caso de estudiantes afrodescendientes, el reducido número de casos exige una lectura especialmente cautelosa, pero las respuestas disponibles permiten advertir la importancia de mejorar los mecanismos de identificación, caracterización y reconocimiento institucional de este grupo.

Las variables ambientales y de bienestar refuerzan una conclusión transversal: la inclusión no depende solo de la presencia de apoyos, sino también de su conocimiento, accesibilidad y pertinencia. La evaluación de la accesibilidad física se ubica en un nivel intermedio, con una mediana de 3 y un promedio de 3,38, lo que sugiere condiciones

parciales de accesibilidad. A su vez, en materia de comunicación, un 20,0% de la muestra declara experimentar barreras comunicacionales de manera frecuente o permanente, y un 40,3% señala dificultades para comunicarse con otras personas. En bienestar universitario, solo un 9,0% declara conocer ampliamente la oferta institucional de apoyos y saber cómo acceder a ella, lo que evidencia una brecha significativa entre disponibilidad institucional de recursos y conocimiento efectivo por parte del estudiantado.

En síntesis, esta primera lectura estadística descriptiva deja instalada una línea de análisis clara: las experiencias de los grupos prioritarios no pueden comprenderse únicamente desde sus características individuales, sino desde la interacción entre trayectorias estudiantiles, condiciones materiales, pertenencias identitarias, barreras institucionales y disponibilidad efectiva de apoyos. La EGP permite identificar ámbitos donde la Universidad cuenta con condiciones iniciales de respuesta, pero también evidencia brechas en accesibilidad, información, adecuaciones, reconocimiento y acompañamiento. Por ello, los resultados constituyen una base relevante para orientar análisis posteriores, profundizar cruces entre variables, integrar la lectura de otros equipos profesionales y fortalecer estrategias institucionales dirigidas a una inclusión más consistente, pertinente y situada.

Referencias

Universidad de Chile (2014). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*. Senado Universitario, Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios.

Universidad de Chile (2019). *Política de Inclusión y Discapacidad en la Perspectiva de la Diversidad Funcional de la Universidad de Chile*. Senado Universitario.

Universidad de Chile (2020). *Política Universitaria para avanzar en la incorporación de los Pueblos Indígenas, sus culturas y lenguas en la Universidad de Chile*. Senado Universitario.

Subdirección de Equidad e Inclusión (2023) Modelo de Inclusión en Educación Superior (MIES). <https://uchile.cl/dam/jcr:efec16e3-3773-4064-a041-71557f7508a8/Modelo%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Inclusiva%202023.pdf>

Anexos

Anexo 1. Informe de Caracterización de estudiantes con Discapacidad- EGP 2026

Anexo 2 Informe de Caracterización de estudiantes Neurodivergentes- EGP 2026

Anexo 3 Informe de Caracterización de estudiantes de pueblos indígenas- EGP 2026

INFORME DE CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD – EGP 2026

Luis Alejandro Vera Fuente-Alba
Profesional del Área Discapacidad
Subdirección de Equidad e Inclusión (DIRBDE)

Edición realizada por:
Margarita Bustos Castillo
Profesional de Sistematización e investigación
Subdirección de Equidad e Inclusión (DIRBDE)

Mayo 2026

Contenido

1. Presentación y contexto institucional	103
2. Nota metodológica	107
3. Resultados	108
3.1. Componente cuantitativo	108
3.1.1. Caracterización general	108
3.1.2. Necesidades de apoyo	1110
3.1.3. Barreras identificadas	1111
3.1.4. Apoyos necesarios	113
3.1.5. Desarrollo identitario del estudiantado con discapacidad.....	115
3.1.6. Participación en organizaciones	118
3.1.7. Adecuaciones y apoyos	119
3.1.8. Factores que facilitan la participación	1122
3.1.9. Reportes sobre accesibilidad	1123
3.1.10. Dificultades en la gestión de recursos	128
3.1.11. Discriminación arbitraria, abuso, acoso y violencia	129
3.2. Componente cualitativo	1131
3.2.1. Accesibilidad universal en infraestructura, información y comunicación	1132
3.2.2. Ajustes Razonables, Flexibilidad Académica y Adecuaciones Curriculares	1135
3.2.3. Capacitación, Sensibilización y Transformación Cultural del Cuerpo Docente	139
3.2.4. Apoyos en Salud Mental, Acompañamiento y Difusión de Servicios	1142
3.2.5. Participación, Representación Estudiantil e Incidencia	1144
3.2.6. Desigualdad entre Facultades y Necesidad de Estándares Comunes	1145
3.2.7. Coherencia Institucional entre el Discurso Inclusivo y la Práctica Real	1146
3.2.8. Síntesis General y Conclusiones del Análisis Cualitativo	149
4. Principales brechas y desafíos	1155
4.1. Accesibilidad física: la deuda estructural que compromete todos los demás derechos	1155
4.2. Ajustes razonables: protocolos que existen en el papel, pero no en la práctica.	1156

4.3. Ritmo académico y carga curricular: el desajuste cuerpo-institución.	1157
4.4. Cultura docente y discriminación	1158
4.5. Fragmentación en la difusión de los apoyos	1158
4.6. Desigualdad entre facultades y el desafío de generar estándares comunes.	159
4.7. Coherencia institucional: del documento a la práctica	1160
5. Conclusiones, propuestas y proyecciones de trabajo	1161
5.1. Conclusiones	1161
5.2. Propuestas y proyecciones de trabajo	1162
5.2.1. Accesibilidad universal	1162
5.2.2. Ajustes razonables y flexibilidad académica	1163
5.2.3. Capacitación y transformación cultural del cuerpo docente	163
5.2.4. Difusión proactiva y coordinación de apoyos	1164
5.2.5. Estándares comunes y equidad interfacultades	1164
5.2.6. Participación vinculante y coherencia institucional	1164
6. Bibliografía:	1166

1. Presentación y contexto institucional

La Universidad de Chile ha avanzado decididamente en la inclusión de las personas con discapacidad, estableciendo normativas que incorporan objetivos, indicadores y directrices institucionales en la materia. Entre los instrumentos institucionales que dan cuenta de dichos elementos, se encuentran la Política de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la Diversidad Funcional (2019) y los Planes de Desarrollo Institucionales (2017-2026 y 2026-2036). Además de los proyectos del Fondo de Fortalecimiento de las Universidades Estatales (PFUE) que han incorporado estrategias y objetivos.

A continuación, se presenta una síntesis de estos lineamientos:

- **Política de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la Diversidad Funcional**

El Senado Universitario de la Universidad de Chile aprobó en 2018 la Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la Diversidad Funcional, cuyo objetivo general es cumplir e implementar cabalmente en la institución la normativa vigente en la materia. Entre los principios de esta normativa institucional destacan la equidad, la inclusión, la participación y diálogo social, la no discriminación, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal y el respeto por la dignidad, autonomía y vida independiente de las personas con discapacidad.

Los objetivos específicos de la citada normativa universitaria, por su parte, dicen relación con: 1) Instalar y consolidar dentro de la Universidad la inclusión plena de las personas con discapacidad como una prioridad institucional; 2) Promover un cambio cultural y educacional en la comunidad universitaria en torno a los principios ya señalados; 3) Generar una institucionalidad y una red de actores/as centrales y locales encargados de coordinar, ejecutar y resolver las necesidades y adecuaciones requeridas por las personas con discapacidad cualquiera sea su rol; y 4) Generar un plan de implementación de acceso Universal en las dependencias universitarias. (Universidad de Chile, 2019)

- **Plan de Desarrollo Institucional (2017-2026)**

Por su parte, el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Chile (2017-2026) (Universidad de Chile, 2018) establece en la estrategia VIII, el Fortalecimiento de la Equidad en el Acceso y Permanencia, apoyo a estudiantes en

situación de vulnerabilidad, incorporando implícitamente al estudiantado con discapacidad. Por su parte, la estrategia X, Superación de las Discriminaciones Arbitrarias, incorporara diversos objetivos relacionados:

- Objetivo 2: Fortalecer la institucionalidad para la inclusión de personas con discapacidad, pueblos originarios y diversidad sexual.
- Objetivo 3: Fortalecer la inclusión en la comunidad universitaria y avanzar hacia una Universidad que respete y promueva la inclusión y la diversidad.
- Objetivo 5: Avanzar hacia una Universidad que protege a sus miembros de todo tipo de acoso y discriminación arbitraria.

Dentro de esta estrategia se incluyen indicadores específicos como:

- Número de estudiantes, académicos y funcionarios que pertenecen a grupos minoritarios, incluyendo personas con discapacidad.
- Implementación de infraestructura accesible (rampas, baños adaptados, señalética braille, etc.).
- Revisión de programas curriculares con perspectiva de inclusión educativa.

Por último, la estrategia XI, Comunidad Universitaria, incluye entre sus objetivos: entregar los espacios necesarios para el desarrollo integral de la comunidad universitaria (objetivo 6).

***Plan de Desarrollo Institucional (2026-2036) en proceso de ser presentado a la Comunidad Universitaria el año en curso.**

- **Proyectos del Fondo de Fortalecimiento de las Universidades Estatales (PFUE)**

Actualmente están vigentes dos proyectos que involucran a la Subdirección de Equidad e Inclusión, a saber: PFUE UCH23991 y PFUE UCH24991.

El Proyecto UCH 23991 titulado “Fortaleciendo el rol de excelencia de la Universidad de Chile, a través de estrategias articuladoras e innovadoras en pre y postgrado, de su compromiso con el desarrollo integral de los/las estudiantes y de la comunidad, en un contexto de equidad, inclusión y vinculación con el medio”, tiene entre sus temáticas transversales la inclusión de las personas con discapacidad. Su objetivo estratégico 3 propone fortalecer los mecanismos de cuidado y promoción de la calidad de vida de las y los estudiantes, funcionaria/os y académica/os de la Universidad, con énfasis en la atención a las situaciones de

discapacidad, bienestar mental y la anticipación, prevención y solución de conflictos en el marco de la convivencia universitaria (Ministerio de Educación & Universidad de Chile, 2023).

Por su parte, el proyecto UCH24991, “Fortalecimiento de la convivencia en la comunidad universitaria a través de la formación ciudadana, la promoción de la salud mental, y la innovación de los procesos formativos, en concordancia con los principios de equidad, inclusión e igualdad de género”, está articulado a partir de los principios de equidad, inclusión y no discriminación, lo que implica que las acciones deben considerar la variable de discapacidad de manera transversal, especialmente en:

- Formación en derechos humanos
- Acompañamiento estudiantil
- Caracterización y seguimiento de estudiantes
- Capacitación a equipos de apoyo

En particular, el Objetivo Específico 1 de este proyecto plantea: “Fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes potenciando la educación en derechos humanos y ciudadanía, así como estrategias de acompañamiento que favorezcan y potencien el reconocimiento del valor de la convivencia universitaria.”

Dentro de este objetivo se incluyen actividades específicas dirigidas a estudiantes con discapacidad:

- A1.14: Nuevos módulos de caracterización en el Formulario de Caracterización Estudiantil (FOCES) para estudiantes con discapacidad funcional, neurodivergencias e interculturalidad.
- A1.15: Encuestas focalizadas de seguimiento y acompañamiento estudiantil para estudiantes con perfiles detectados en FOCES: Discapacidad funcional, Neurodivergencias e Interculturalidad.
- A1.16: Documento de orientaciones para el seguimiento y acompañamiento estudiantil, para estudiantes con perfiles de discapacidad funcional, neurodivergencias e interculturalidad (Ministerio de Educación & Universidad de Chile, 2024).

A partir de este contexto normativo e institucional, la Subdirección de Equidad e Inclusión (SEI) con el apoyo de la Unidad de Análisis y Gestión de la Información (UAGI) han desarrollado durante el año 2026 la “Encuesta focalizada a perfiles prioritarios de Discapacidad, Neurodivergencias e

Interculturalidad”, dando cuenta de la actividad A1.15 detallada precedentemente.

Este documento presenta los principales hallazgos del análisis de los datos específicos de estudiantes con discapacidad que contestaron el instrumento de caracterización recién individualizado. Se debe tener presente que la información cuantitativa presentada no es representativa de la población estudiantil con discapacidad, y se trata además de una cantidad modesta de respuestas, con sólo 54 registros de estudiantes que contestaron el instrumento declarando presentar situaciones de discapacidad física y sensorial.

El análisis se estructura en dos componentes principales: el cuantitativo, que presenta los resultados generales de las variables más relevantes que contempla el instrumento. Respecto de este componente, dado el tamaño muestral, se ha prescindido de presentar análisis bivariados en este documento, dado que las frecuencias de los cruces de variables son muy bajas y de escasa relevancia estadística.

En cuanto al segundo componente, de carácter cualitativo, se incorpora un análisis de contenido cualitativo de las respuestas a 3 preguntas abiertas que contiene la EGP, relacionadas con propuestas, desafíos y comentarios finales. Estas respuestas han sido agrupadas por temas y subtemas para facilitar su presentación.

A partir de los resultados, el informe incorpora un cuarto apartado que sintetiza las principales brechas y desafíos que emergen de los datos analizados. Por último, una quinta sección incorpora algunas recomendaciones y proyecciones de trabajo a nivel institucional.

2. Nota metodológica

Este informe está construido a partir de la información procesada y reportada por el profesional Claudio Troncoso, en relación a los datos levantados mediante la Encuesta de Grupos Prioritarios (EGP).

Tal como se indicó en la presentación, la población de estudio cuyas respuestas se analizan en este documento corresponde a 54 casos, estudiantes que marcaron presentar alguna discapacidad de carácter físico y/o sensorial. Respecto de este dato, aclarar que la pregunta incorporada en la EGP fue: “¿Te identificas como una persona con discapacidad o con diversidad funcional?”, obteniéndose un N de 195 personas que respondieron afirmativamente. Sin embargo, dado que en esta pregunta las categorías “discapacidad” y “diversidad funcional” no están diferenciadas por tipo, esta información fue cruzada con los datos disponibles en FOCES, llegando de esta forma al N aquí analizado de 54 personas con discapacidades físicas y/o sensoriales. El resto de las personas que declararon presentar discapacidad correspondían a la categoría “neurodivergente”.

Así, en las tablas en que se incorporan cruces de datos, las celdas se presentan como n y porcentaje dentro de la fila. Por ello, los porcentajes permiten observar cómo se distribuye cada categoría de respuesta entre los grupos de control, pero no equivalen a tasas de prevalencia dentro de cada variable. Para sostener inferencias comparativas más fuertes sería necesario contar con los denominadores por grupo y aplicar pruebas de asociación, como chi-cuadrado, junto con análisis de residuos. En las variables de selección múltiple, los totales por fila corresponden a menciones y no necesariamente a personas únicas. Esto es especialmente relevante en los cruces que vinculan dificultades de información o comunicación con actividades que requieren apoyo, porque una misma persona puede aportar más de una mención.

La lectura se orienta desde una perspectiva social de la discapacidad: las dificultades no se interpretan como déficit individual, sino como resultado de la interacción entre trayectorias estudiantiles, barreras institucionales, prácticas pedagógicas, accesibilidad de la información, condiciones de comunicación, apoyos disponibles y reconocimiento identitario.

3. Resultados

3.1. Componente cuantitativo

La Encuesta de Grupos Prioritarios fue contestada por 444 personas. De ellas, 195 se identificaron como personas con discapacidad, equivalentes a un 44% del total de respuestas. Ahora bien, dado que la pregunta de la EGP inquiría si la persona se identificaba como una persona con discapacidad o diversidad funcional sin diferenciar tipos, se cruzaron esos datos con los tipos de discapacidad que esas mismas personas marcaron en FOCES, obteniéndose de este modo el N de 54 casos aquí analizado, y quedando los 141 casos restantes dentro de la categoría neurodivergencia.

Dado lo acotada de la población, los datos deben ser tratados con extrema cautela y considerados como información exploratoria que permite una aproximación a la realidad del estudiantado con discapacidad en la institución.

3.1.1. Caracterización general

En este contexto, la caracterización de la muestra que se incluye a continuación es referencial y remite estrictamente a la necesidad de conocer las características generales de la población con la que se trabajará a lo largo de este informe.

Distribución por género

La tabla 1 resume la distribución por género de la población con discapacidad física y sensorial que contestó la EGP.

Tabla 1. Estudiantes con discapacidad por género (N=54)

Género	N	%
Femenino	28	52%
Masculino	12	22%
No binario	4	7%
Prefiero no responder	5	9%
Transmasculino	5	9%
Total general	54	100%

Se observa una mayoría absoluta de personas que se identifican con el género femenino, mientras que sólo 1 de cada 5 lo hacen con el género masculino. La presencia de identidades no binarias y trans en conjunto suma un 16%, y un 9% prefirió no responder esta pregunta.

Distribución por etapa del ciclo formativo

La tabla 2 resume la posición en el ciclo formativo del estudiantado con discapacidad física y sensorial que contestó la EGP.

Tabla 2. Distribución por etapa del ciclo formativo (N=54)

Etapa del ciclo formativo	N	%
Etapa de egreso	8	15%
Etapa inicial (primer a cuarto semestre)	18	33%
Etapa intermedia (quinto al octavo semestre)	23	43%
Proceso de titulación	5	9%
Total general	54	100%

Como se puede apreciar, la mayor parte de la población de estudio se concentra en la etapa intermedia (43%), seguida de la etapa inicial, con un tercio de los casos, en tanto que un 15% de las personas se encuentra en fase de egreso y un 9% en proceso de titulación.

Interseccionalidad

La tabla 3 sintetiza la información al considerar la pertenencia a otros grupos prioritarios contemplados en la EGP, además del rol de cuidador o cuidadora de terceras personas

Tabla 3. Pertenencia simultánea a otros grupos prioritarios y labores de cuidado (multirrespuesta)

Grupo	N	%
Indígena	9	17%
Migrante	1	2%
Afrodescendiente	1	2%
Neurodivergente	38	70%
Persona a cargo del cuidado de otros	11	20%

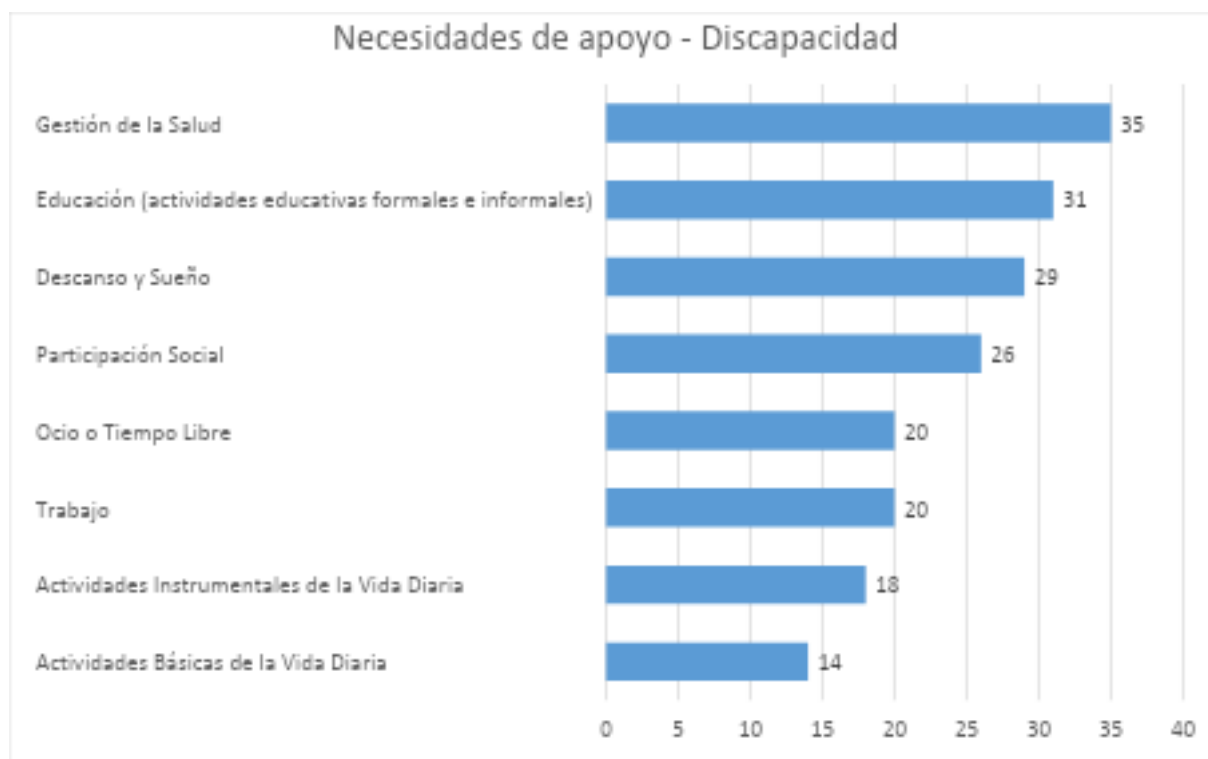
Como se puede apreciar, existe una proporción relevante de estudiantes con discapacidad que al mismo tiempo son neurodivergentes (7 de cada 10), así como una proporción relevante que está a cargo del cuidado de terceras personas (1 de cada 5), mientras que un 17% se reconoce como indígena. Estos datos refuerzan la necesidad de un abordaje interseccional de la realidad estudiantil, favoreciendo la sinergia intersectorial en función de una gestión institucional integrada que considere la complejidad de las realidades estudiantiles, más que centrarse en un

solo aspecto identitario o diferenciador, como se viene haciendo a lo largo de los últimos años.

3.1.2. Necesidades de apoyo

La EGP incorporó una pregunta de selección múltiple respecto a los ámbitos en que las personas que se identifican con discapacidad presentan necesidades de apoyo. Al respecto, según indica el gráfico 1, estas necesidades trascienden el ámbito académico y se concentran mayoritariamente en: gestión de la salud (65%), educación (57%), descanso y sueño (54%), participación social (48%), tiempo libre (37%), trabajo (37%), actividades instrumentales de la vida diaria (33%) y actividades básicas de la vida diaria (26%).

Gráfico 1. Reporte de necesidades de apoyo



Ahora bien, al considerar la distribución de necesidades de apoyo según la etapa del ciclo formativo como lo muestra la tabla 4, se aprecia que el estudiantado que se encuentra en etapa intermedia parece concentrar la mayor proporción de las necesidades de apoyo (entre el 30% y el 50% de las necesidades declaradas). Asimismo, aparentemente en las etapas de egreso y titulación las necesidades de

apoyo disminuyen, en tanto que en la etapa inicial rondan entre el 20% y el 38% de las menciones.

Tabla 4. Necesidades de apoyo según etapa del ciclo formativo

Actividades con necesidad de apoyos	Etapas del ciclo formativo				Total
	Inicial	Intermedia	Egreso	Titulación	
Gestión de la Salud	10 (28.6%)	15 (42.9%)	8 (22.9%)	2 (5.7%)	35
Educación	9 (29.0%)	13 (41.9%)	5 (16.1%)	4 (12.9%)	31
Descanso y Sueño	11 (37.9%)	14 (48.3%)	3 (10.3%)	1 (3.4%)	29
Participación Social	8 (30.8%)	12 (46.2%)	4 (15.4%)	2 (7.7%)	26
Ocio o Tiempo Libre	5 (25.0%)	10 (50.0%)	3 (15.0%)	2 (10.0%)	20
Trabajo	4 (20.0%)	6 (30.0%)	6 (30.0%)	4 (20.0%)	20
Actividades Instrumentales de la Vida Diaria	5 (27.8%)	7 (38.9%)	3 (16.7%)	3 (16.7%)	18
Actividades Básicas de la Vida Diaria	4 (28.6%)	6 (42.9%)	3 (21.4%)	1 (7.1%)	14

3.1.3. Barreras identificadas

Barreras en la vida personal

En cuanto a las barreras identificadas por el estudiantado con discapacidad que contestó la EGP, el gráfico 2 ilustra los resultados, considerando respuestas múltiples. Destaca el hecho de que 6 de cada 10 estudiantes encuentran dificultades en el procesamiento cognitivo, aprendizaje y concentración, 5 de cada 10 en el procesamiento sensorial 4 de cada 10 en participación en actividades académicas, sociales y de bienestar, y la misma proporción en regulación emocional y conductual. Las barreras que concitaron menos menciones fueron: movilidad y desplazamiento (39%) y comunicación e interacción (26%).

Gráfico 2. Barreras identificadas en la vida personal



Dificultades académicas y barreras pedagógicas

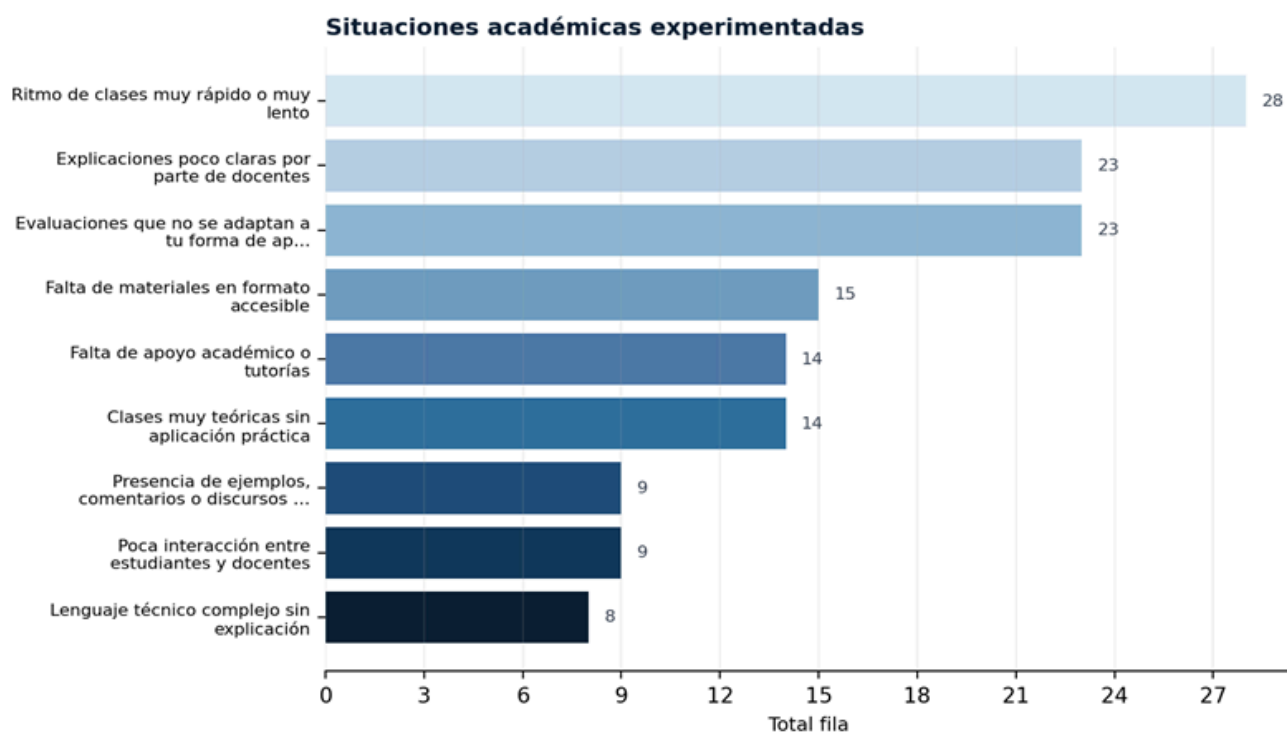
El instrumento EGP incorporó la pregunta: “¿Has enfrentado dificultades en relación con situaciones académicas durante tus estudios?”. La distribución de frecuencias aparece en la tabla 5.

Tabla 5. Dificultades por situaciones académicas (N=54)

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	45	83.3%
No	9	16.7%

Las situaciones más frecuentes son el ritmo de clases muy rápido o muy lento, las evaluaciones que no se adaptan a la forma de aprender y las explicaciones poco claras por parte de docentes. Estas dimensiones apuntan a barreras pedagógicas concretas: temporalidad de la enseñanza, formato de evaluación y claridad comunicativa. En la etapa intermedia se concentran varias experiencias críticas, mientras que el ritmo de clases aparece con especial fuerza en la etapa inicial, lo que refuerza la necesidad de ajustes tempranos y criterios docentes más explícitos.

Gráfico 3. Situaciones académicas asociadas a barreras pedagógicas



Percepción del impacto de la situación de discapacidad en la trayectoria académica

Una última variable que se considera pertinente incorporar en el análisis de las barreras corresponde a la pregunta “¿Ha afectado tu situación particular (migración, afrodescendencia, discapacidad, neurodivergencia, pertenencia indígena) en tu permanencia y proyección en la Universidad?”, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Percepción del impacto de la discapacidad en la trayectoria académica (multirrespuesta)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sí, he retrasado mi avance académico por situaciones asociadas a mi identidad y/o condición	31	57.4%
Sí, he experimentado problemas de salud mental por mi identidad y/o condición	23	42.6%
Sí, he considerado abandonar la Universidad por dificultades asociadas a mi identidad y/o mi condición	16	29.6%
No, mi identidad y/o condición no ha afectado mi trayectoria universitaria	11	20.4%
Muy poco ha afectado mi identidad y/o condición en mi trayectoria universitaria	3	5.6%

Sí, he tenido que posponer mi titulación por problemas asociados a mi identidad y/o condición	2	3.7%
---	---	------

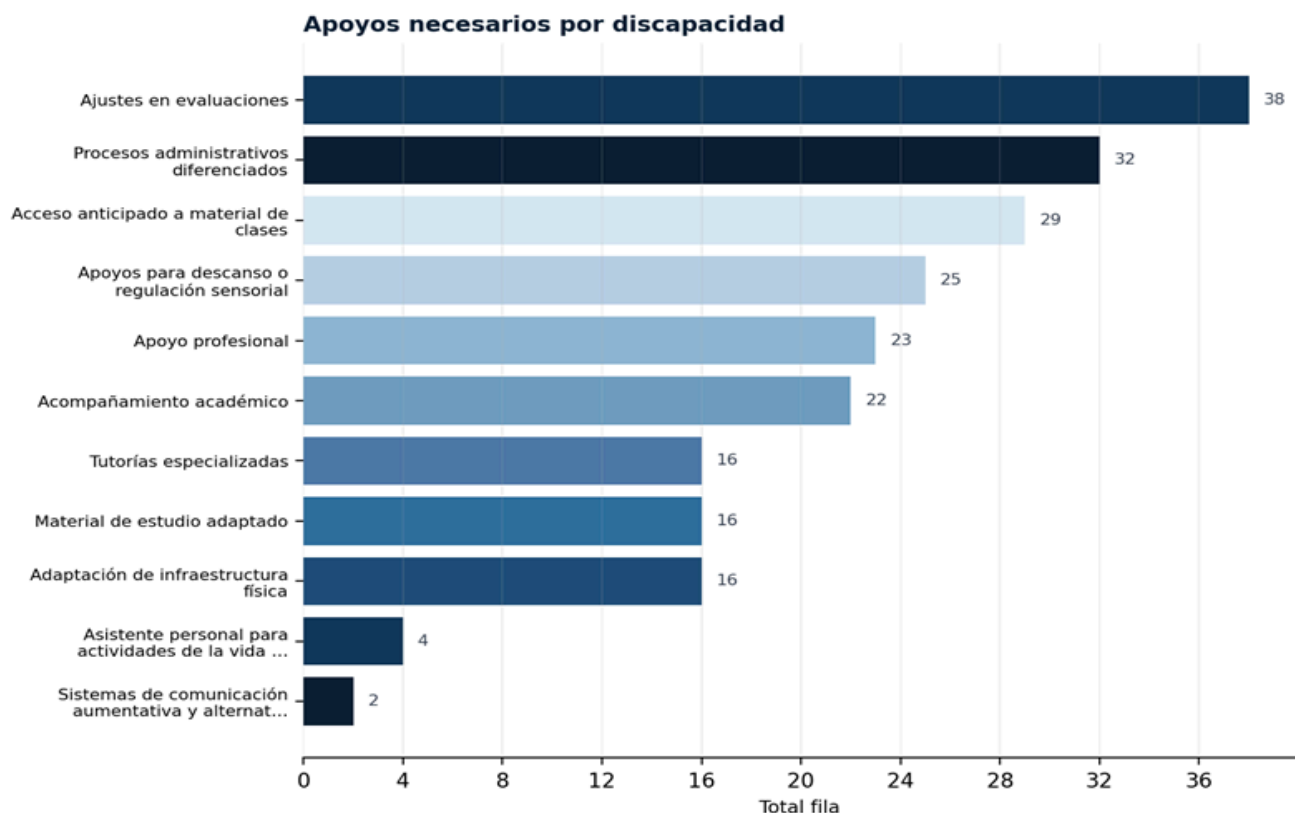
Estos datos muestran que 6 de cada 10 estudiantes han retrasado su avance académico por situaciones relacionadas con la discapacidad. Entretanto, 2 de cada 5 estudiantes con discapacidad física o sensorial han experimentado problemas de salud mental, y 3 de cada 10 han considerado abandonar sus estudios. Mientras, sólo 1 de cada 5 indica que su trayectoria académica no se ha visto afectada en razón de su situación de discapacidad.

Se refuerza con esta información la necesidad ya constatada en múltiples instancias institucionales en orden a redoblar esfuerzos para favorecer un ambiente universitario que promueva efectivamente el desarrollo de identidades no normativas, mejorando al mismo tiempo las condiciones objetivas en términos de la oferta institucional de apoyos para la permanencia, el egreso y la titulación oportuna.

3.1.4. Apoyos necesarios

Tal como muestra el gráfico 4, los apoyos más demandados son ajustes en evaluaciones, procesos administrativos diferenciados y acceso anticipado a material de clases. El patrón apunta a necesidades de flexibilización institucional antes que a medidas aisladas o excepcionales. Por avance curricular, los ajustes evaluativos se concentran en etapa intermedia, mientras que el acceso anticipado a materiales y los apoyos de regulación sensorial se ubican con fuerza en etapa inicial. Esto permite pensar apoyos preventivos desde el ingreso y ajustes sostenidos durante el ciclo medio de formación.

Gráfico 4. Necesidades de apoyo reportadas



Ahora bien, la tabla 7 resume el cruce entre apoyos necesarios, género y etapa del ciclo formativo. Si bien la mayoría de los apoyos concentran una mayoría de menciones femeninas, este dato debe leerse con cautela, dadas las restricciones de la muestra indicadas en la caracterización general de la misma.

Tabla 7. Apoyos necesarios por género y etapa del ciclo formativo

Apoyos necesarios	Total fila	Mayor concentración por género	Mayor concentración por etapa formativa
-------------------	------------	--------------------------------	---

Acceso anticipado a material de clases	29	Femenino: 16 (55,2%)	Etapa inicial: 12 (41,4%)
Acompañamiento académico	22	Femenino: 13 (59,1%)	Etapa intermedia: 8 (36,4%)
Adaptación de infraestructura física	16	Femenino: 5 (31,2%)	Etapa intermedia: 8 (50,0%)
Ajustes en evaluaciones	38	Femenino: 21 (55,3%)	Etapa intermedia: 16 (42,1%)
Apoyo profesional	23	Femenino: 14 (60,9%)	Etapa inicial: 9 (39,1%)
Apoyos para descanso o regulación sensorial	25	Femenino: 11 (44,0%)	Etapa inicial: 11 (44,0%)
Asistente personal para actividades de la vida diaria o movilidad	4	Masculino: 2 (50,0%)	Etapa de egreso: 1 (25,0%)
Material de estudio adaptado	16	Femenino: 7 (43,8%)	Etapa inicial: 7 (43,8%)
Procesos administrativos diferenciados	32	Femenino: 17 (53,1%)	Etapa inicial: 12 (37,5%)
Sistemas de comunicación aumentativa y alternativa	2	Femenino: 1 (50,0%)	Etapa inicial: 1 (50,0%)
Tutorías especializadas	16	Femenino: 7 (43,8%)	Etapa inicial: 7 (43,8%)

3.1.5. Desarrollo identitario del estudiantado con discapacidad

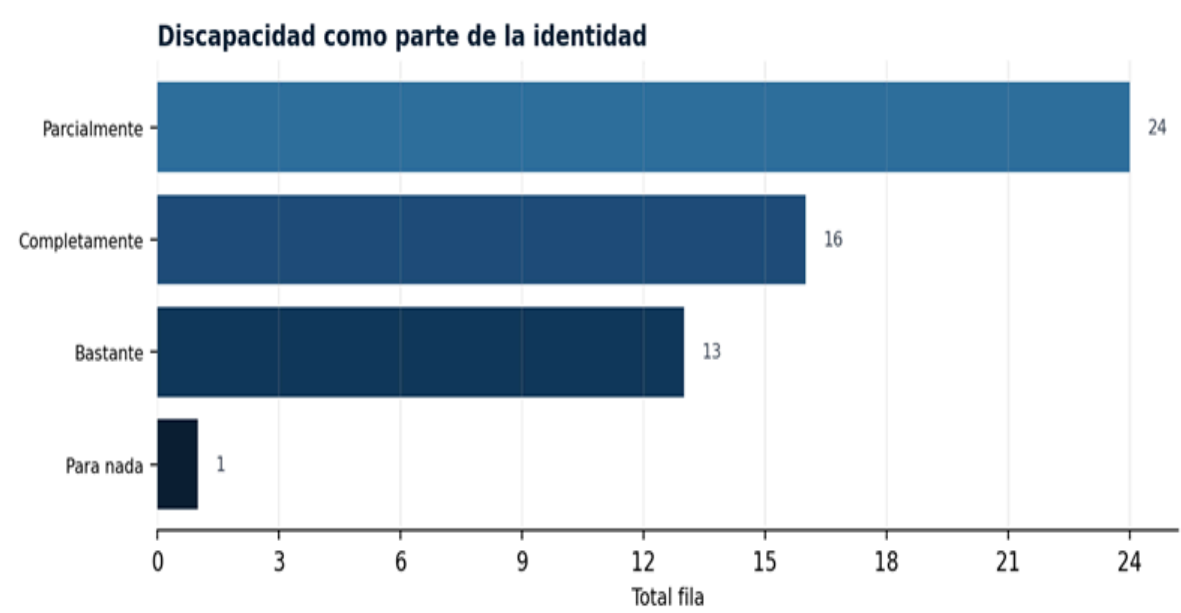
La EGP incorporó algunos ítems para caracterizar tanto el aspecto identitario propiamente tal, como otros aspectos relacionados.

Discapacidad como parte de la identidad

Los datos muestran que la discapacidad aparece principalmente como parte parcial de la identidad, seguida por quienes la integran completamente o bastante en su autodefinición. Sociológicamente, esto sugiere una relación no homogénea

entre experiencia de discapacidad e identidad: para algunas personas opera como dimensión central, mientras que para otras convive con distintas formas de identificación. Por etapa, la identificación “bastante” se concentra en etapa inicial y la identificación “completamente” en etapa intermedia, lo que podría asociarse a procesos de reconocimiento, adaptación institucional y politización de la experiencia a medida que avanza la trayectoria universitaria.

Gráfico 5. Discapacidad como parte de la identidad



Percepción de la valoración institucional de la diversidad

La encuesta incluye la pregunta “¿Consideras que la Universidad valora tu diversidad (cultural, territorial, funcional, de género, otra) y las diferencias individuales?”. Tal como muestra la tabla 8, la mayoría de las respuestas del estudiantado con discapacidad física y sensorial se ubican en la zona intermedia de la escala, con 2 de cada 5 casos. Las categorías “Frecuentemente” y “Siempre” en conjunto totalizan el 29,7% del total, mientras que las opciones “Nunca” y “Raramente” igualan dicha proporción.

Tabla 8. Percepción de valoración institucional de la diversidad

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
-----------	------------	------------

Nunca	7	13.0%
Raramente	9	16.7%
A veces	22	40.7%
Frecuentemente	9	16.7%
Siempre	7	13.0%

La experiencia situada a lo largo de los 8 años de trabajo en la unidad indica que la visibilidad institucional de la diversidad es un factor gravitante para el desarrollo de identidades no normativas, como es el caso de la identidad como persona con discapacidad. La percepción del estudiantado con discapacidad es ambivalente al respecto, aunque desde el punto de vista de los desafíos institucionales es de relevar el hecho de que 3 de cada 10 estudiantes con discapacidad que contestaron la EGP perciben que su diversidad es valorada escasa o nulamente.

Percepción de espacios seguros para el desarrollo identitario

Una tercera variable relevante en el ámbito del desarrollo identitario corresponde a la que mide la pregunta “¿Cuentas con espacios seguros en la Universidad para el desarrollo de tu identidad?”, cuyos resultados se listan en la tabla 9.

Tabla 9. Presencia de espacios seguros para el desarrollo identitario (N=54)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
No tengo	11	20.4%
Tengo pocos	18	33.3%
Tengo bastantes	25	46.3%

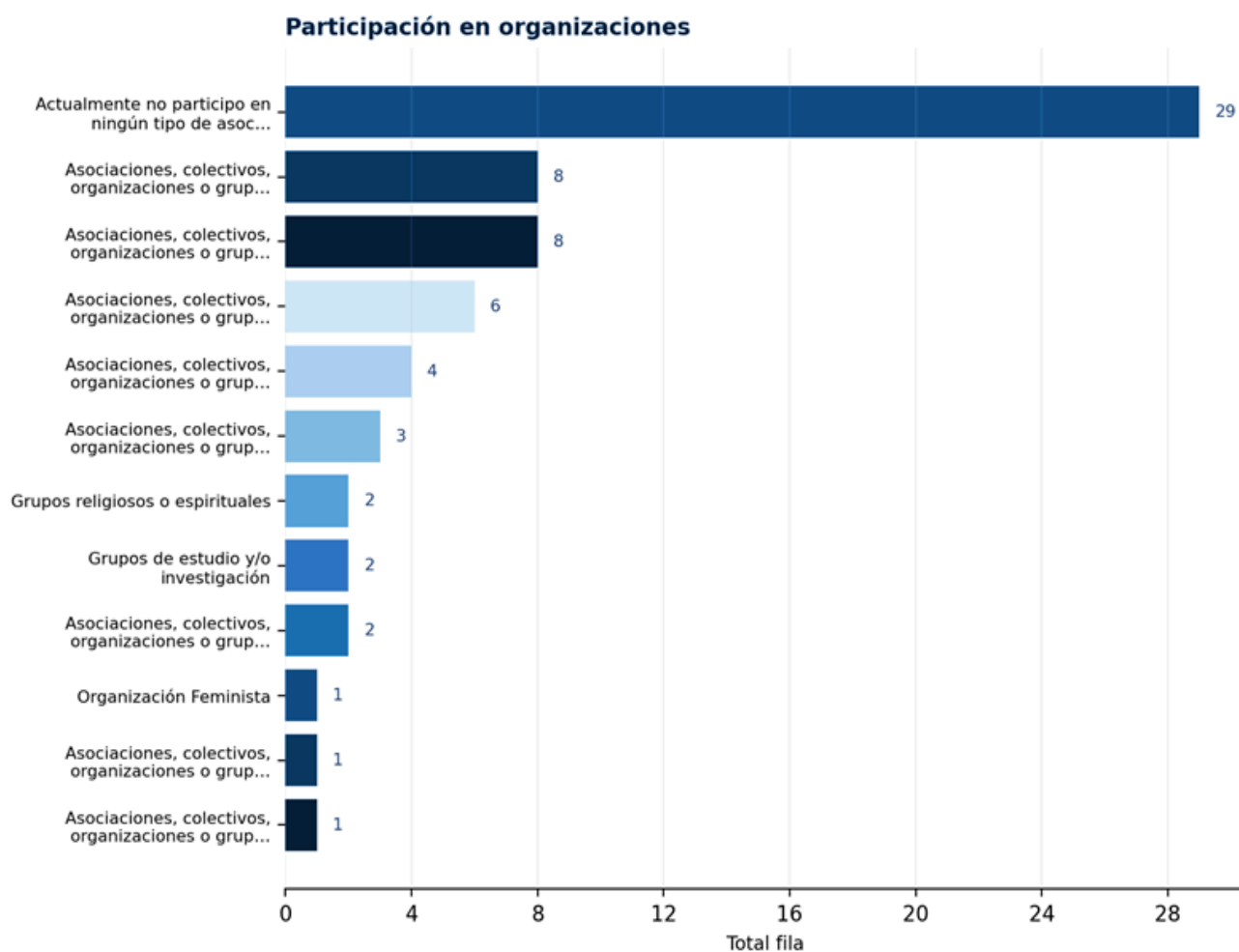
Estos datos indican que una proporción importante del estudiantado con discapacidad que contestó la EGP cuenta con bastantes espacios seguros (46,3%), mientras que un tercio tiene pocos de ellos, y uno de cada 5 no los tiene.

Es necesario complementar con estudios cualitativos que permitan contar con información relevante, pertinente, consistente y profunda sobre las condiciones para el desarrollo identitario de las personas con discapacidad al interior de la institución, máxime considerando que el Modelo de Inclusión en Educación Superior (MIES) que se viene promoviendo contempla entre sus estrategias principales la participación con identidad.

3.1.6. Participación en organizaciones

Los datos muestran una baja participación organizacional entre estudiantes que se identifican con discapacidad: la categoría con mayor total corresponde a quienes actualmente no participan en asociaciones, colectivos u organizaciones. Las formas de participación más visibles se concentran en espacios culturales, organizaciones de personas con discapacidad y organizaciones de personas neurodivergentes. Por avance curricular, la no participación se concentra en la etapa inicial, mientras que las organizaciones culturales aparecen con mayor peso en la etapa intermedia. Esto permite interpretar la participación como una dimensión de inclusión que no surge automáticamente: requiere condiciones de entrada, reconocimiento, tiempo y redes institucionales que faciliten la incorporación a espacios colectivos.

Gráfico 6. Participación en organizaciones



3.1.7. Adecuaciones y apoyos

Flexibilidad académica

El instrumento EGP incorporó varios ítems referidos a la solicitud, implementación y evaluación de las adecuaciones, apoyos y/o medidas de flexibilidad académica al interior de la universidad.

En cuanto a la solicitud de adecuaciones, según indica la Tabla número 10, 3 de cada 4 estudiantes con discapacidad que respondieron la encuesta las han solicitado, mientras que un 14,8% no lo ha hecho, y un 11,1% no sabía que podía hacerlo.

Tabla 10. Solicitud de adecuaciones o medidas de flexibilidad académica (N=54)

Respuesta	N	%
Si	40	74.1%
No	8	14.8%
No sabía que podía solicitarlas	6	11.1%

A quienes respondieron afirmativamente la pregunta anterior, se les consultó: “¿Se han implementado a tiempo estas medidas?”. La tabla 11 muestra la distribución de frecuencia de las respuestas.

Los datos indican que desde la perspectiva del estudiantado que respondió la EGP, sólo en el 50% de los casos las adecuaciones han sido implementadas en forma oportuna, mientras que en el 12,5% no se han implementado, y en el 37,5% lo han hecho en forma tardía.

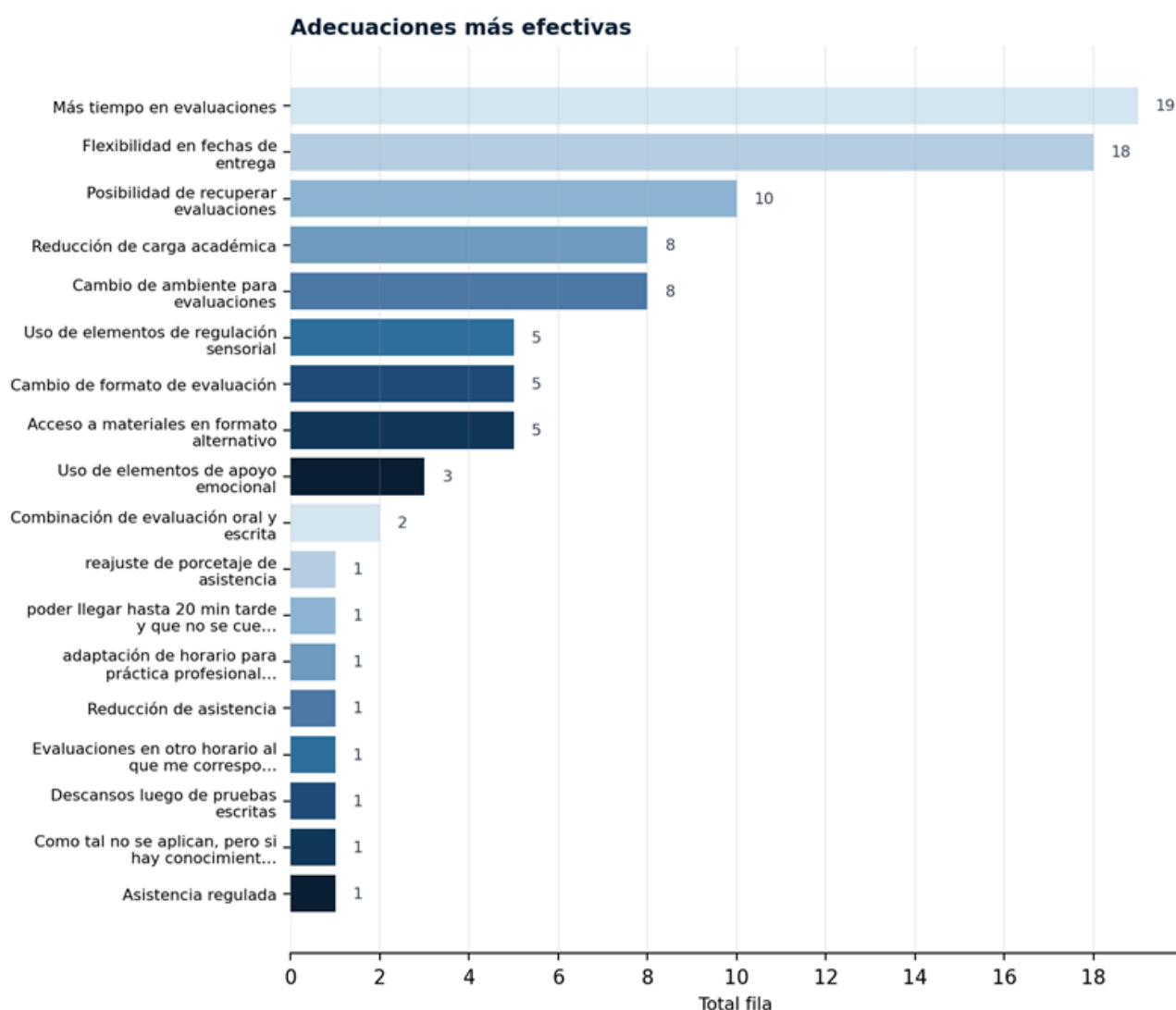
Tabla 11. Oportunidad en la implementación de las adecuaciones (N=40)

Respuesta	N	%
Sí, a tiempo	20	50.0%
Sí, pero en forma tardía	15	37.5%
No se han implementado	5	12.5%

En cuanto a la efectividad de las adecuaciones, los datos indican que las más efectivas se concentran en más tiempo para evaluaciones, flexibilidad en fechas de entrega y posibilidad de recuperar evaluaciones. La centralidad de estas medidas indica que las barreras no se reducen al acceso formal a la actividad académica, sino que se relacionan con el tiempo disponible, la regulación de la

carga y la posibilidad de responder a exigencias evaluativas sin quedar excluidas de la trayectoria. Por avance curricular, más tiempo en evaluaciones y cambio de ambiente se concentran con fuerza en etapa inicial, mientras que cambio de formato, recuperación de evaluaciones y reducción de carga académica aparecen con mayor presencia relativa en etapa intermedia. Esto sugiere que las adecuaciones deben pensarse de manera progresiva: apoyos de entrada para sostener la adaptación inicial y ajustes más específicos cuando aumenta la complejidad académica.

Gráfico 7. Adecuaciones más efectivas



Uso de apoyos académicos y conocimiento de la oferta institucional

La encuesta EGP consultó por el uso de apoyos académicos con foco en discapacidad, neurodivergencias e interculturalidad. La tabla 12 resume las respuestas.

Tabla 12. Uso de apoyos académicos (multirrespuesta)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje casos
No he recibido apoyo académico	26	48.1%
Tutorías entre pares	20	37.0%
Servicios de apoyo psicoeducativo	10	18.5%
Tutorías con docentes (mentorías académicas)	8	14.8%
Programas de reforzamiento	5	9.3%
Asesorías académicas	3	5.6%
Programas de nivelación	2	3.7%
Otras menciones	1	1.9%

Los datos indican que un 48,1% del estudiantado con discapacidad que contestó la EGP declara no haber utilizado los apoyos listados. Entre quienes sí los han usado, el apoyo académico más frecuente son las tutorías entre pares, con un 37%. Mucho más abajo le siguen los apoyos psicoeducativos (18,5%), las mentorías académicas (14,8%), programas de reforzamiento (9,3%), asesorías académicas (5,6%) y programas de nivelación (3,7%).

Estos datos deben ser analizados considerando el nivel de conocimiento que el estudiantado tiene sobre la oferta institucional de apoyos académicos. Al respecto, según indica la tabla N°13, se constata que dicho conocimiento es bastante limitado, lo que podría explicar en parte el uso marginal de la oferta de apoyos académicos disponible constatado en el análisis del ítem anterior. La tabla 13 sintetiza la información sobre el conocimiento de la oferta por parte de los estudiantes:

Tabla 13. Nivel de conocimiento sobre la oferta institucional (N=54)

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
He escuchado de algunos recursos o apoyos, pero tengo información limitada	19	35.2%
Conozco la oferta de manera general, pero no manejo bien los mecanismos de acceso	16	29.6%
No conozco la oferta de recursos y apoyos de la Universidad	11	20.4%

Conozco ampliamente la oferta y sé cómo acceder a los apoyos	8	14.8%
--	---	-------

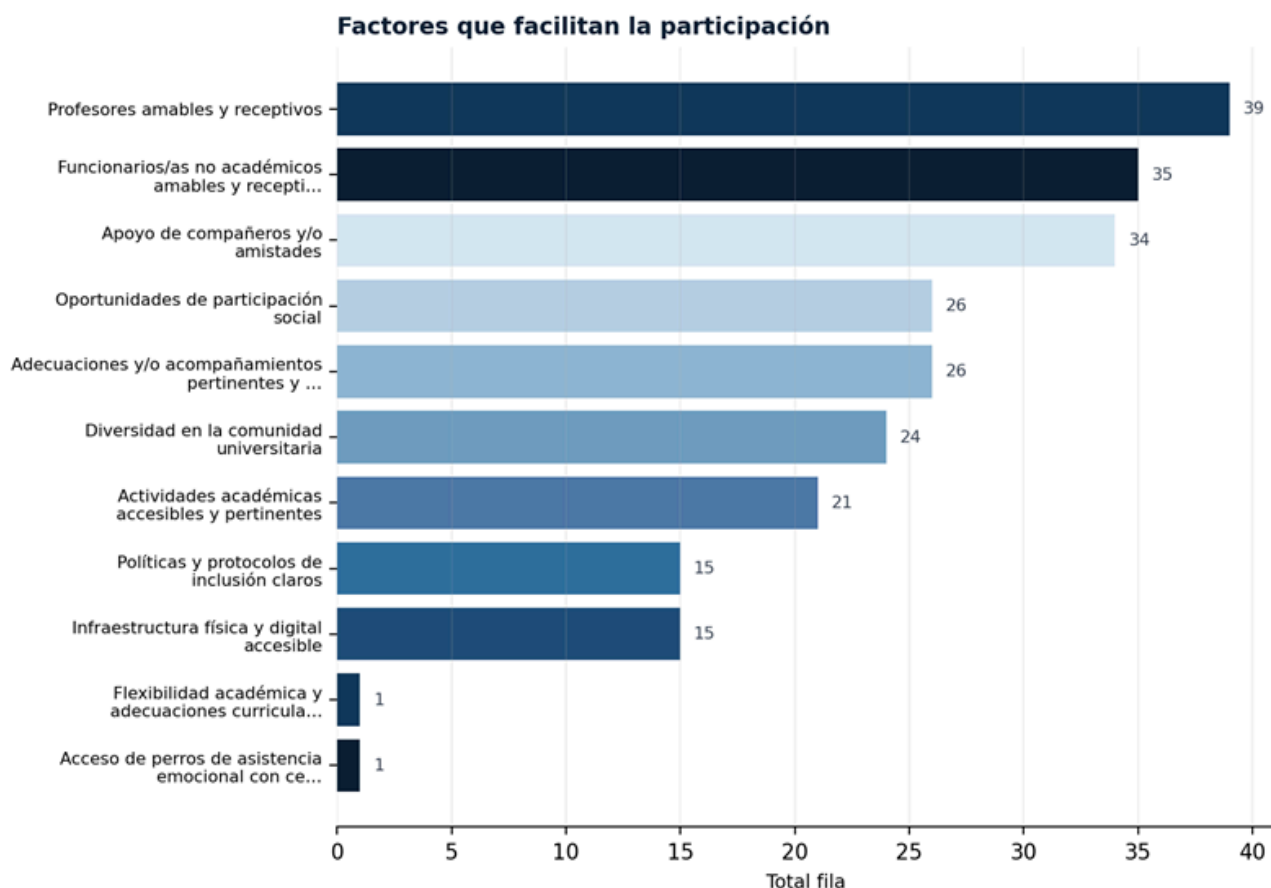
Se aprecia que, mientras uno de cada 5 estudiantes no conoce la oferta, sólo un 14,8% declara conocerla ampliamente y saber cómo acceder a los apoyos disponibles. Entretanto, la gran mayoría del estudiantado con discapacidad que contestó la EGP (64,8%) tiene información limitada sobre la oferta, o bien no sabe cómo acceder a ella.

Se deben redoblar esfuerzos para la comunicación efectiva de la oferta de apoyos institucionales hacia el estudiantado con discapacidad.

3.1.8. Factores que facilitan la participación

En este ámbito emerge una dimensión clave para comprender la inclusión desde una perspectiva relacional. Los factores que más facilitan la participación son profesores amables y receptivos, funcionarios/as no académicos amables y receptivos, apoyo de compañeros/as y amistades, adecuaciones oportunas y oportunidades de participación social. Esto muestra que la inclusión no depende únicamente de protocolos, sino también de vínculos cotidianos, trato institucional y disposición de la comunidad universitaria. Al cruzarlo con actividades con necesidad de apoyo, los facilitadores se asocian de manera reiterada con gestión de salud, educación y participación social. Así, la accesibilidad aparece como una combinación entre condiciones académicas, redes de apoyo y entornos receptivos que permiten sostener la vida universitaria más allá de la sala de clases.

Gráfico 8. Factores que facilitan la participación en la universidad



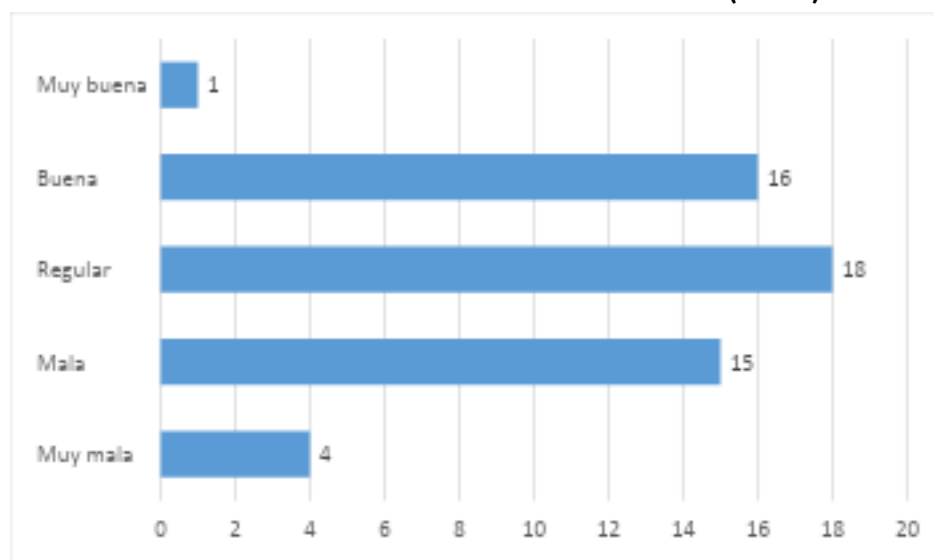
3.1.9. Reportes sobre accesibilidad

La encuesta EGP incorporó algunos ítems para medir la percepción sobre cuán accesibles son los espacios en general, las salas, las bibliotecas y los espacios de ocio y recreación.

Evaluación de accesibilidad física

En cuanto a la evaluación general de accesibilidad física, según muestra el gráfico 9, la gran mayoría de las respuestas se concentran en torno a los valores “Regular” (33%), “Buena” (30%) y “Mala” (28%). Sólo 1 persona evalúa la accesibilidad física como “Muy buena”, y 4 personas como “Muy mala”.

Gráfico 9. Evaluación de accesibilidad física (N=54)



Accesibilidad de salas de clase

La tabla 14 y el gráfico 10 muestran la distribución de frecuencias frente a la pregunta “¿Qué dificultades de accesibilidad identificas en las salas de clases?”, de respuesta múltiple

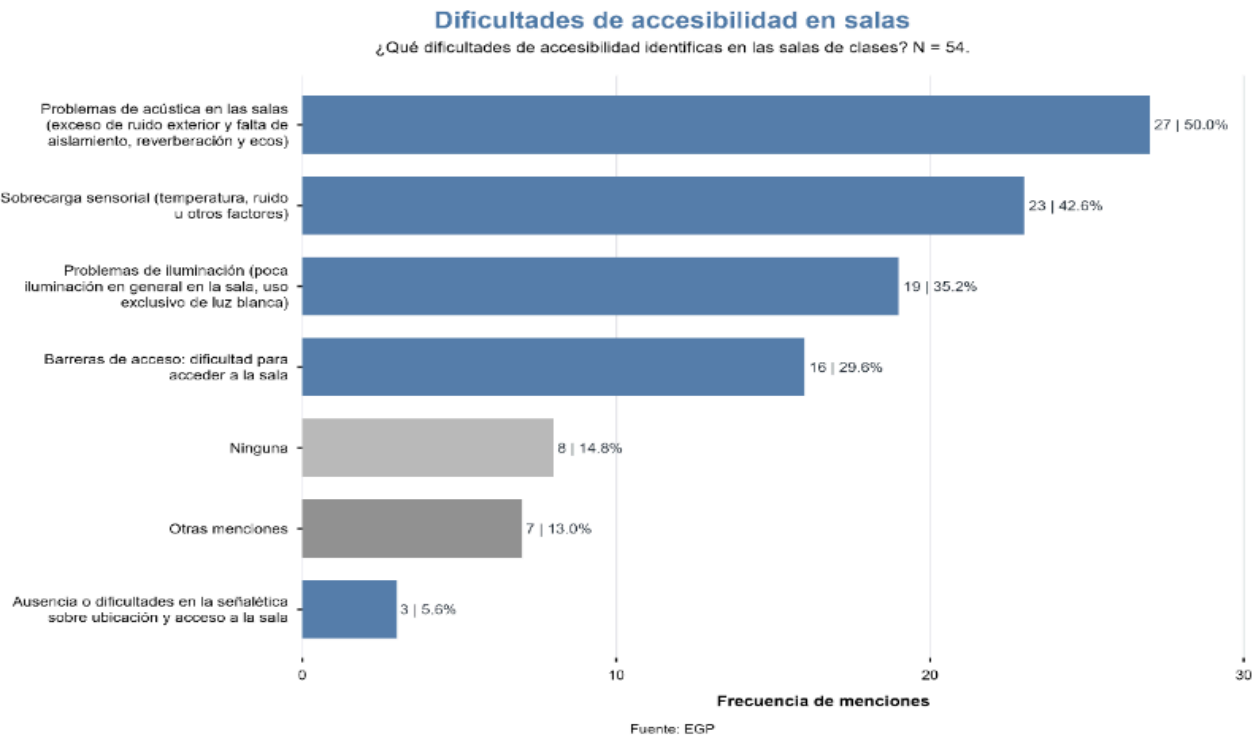
Como se puede apreciar, las barreras más mencionadas por la población estudiada son: problemas de acústica en las salas, con 27 menciones equivalentes al 50,9%; sobrecarga sensorial, con 23 menciones correspondientes al 42,6%; problemas de iluminación, con 19 menciones equivalentes al 35,2% y barreras de acceso, con 16 menciones que corresponden al 29,6%

Tabla 14. Distribución de frecuencias – dificultades de accesibilidad en salas de clases

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje casos
Problemas de acústica en las salas (exceso de ruido exterior y falta de aislamiento, reverberación y ecos)	27	50.0%
Sobrecarga sensorial (temperatura, ruido u otros factores)	23	42.6%
Problemas de iluminación (poca iluminación en general en la sala, uso exclusivo de luz blanca)	19	35.2%
Barreras de acceso: dificultad para acceder a la sala	16	29.6%
Ninguna	8	14.8%
Otras menciones	7	13.0%

Ausencia o dificultades en la señalética sobre ubicación y acceso a la sala	3	5.6%
---	---	------

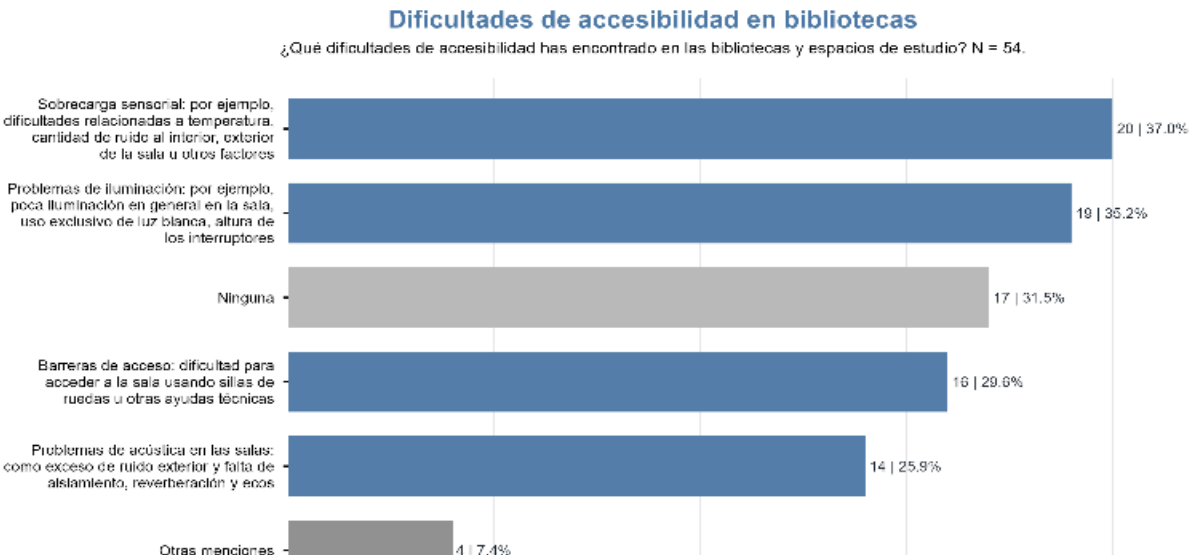
Gráfico 10. Principales dificultades de accesibilidad identificadas en salas de clases



Dificultades de accesibilidad en las bibliotecas

En cuanto a las bibliotecas, según muestra el gráfico 11, las barreras más reportadas por la población estudiada son: sobrecarga sensorial, con 20 menciones, equivalentes al 37%; problemas de iluminación, con 19 marcas equivalentes al 35.2%; barreras de acceso, con 16 menciones que equivalen al 29.6% y problemas de acústica, con 14 menciones correspondientes al 25.9%

Gráfico 11. Principales dificultades de accesibilidad identificadas en bibliotecas



Estos datos dan cuenta de las complejidades que enfrenta el estudiantado con discapacidad física y sensorial para participar de las actividades curriculares en las salas de clase y espacios de estudio, mostrando que incluso persisten las barreras para acceder físicamente a dichos espacios, dado que prácticamente un tercio de la población encuestada con discapacidad física y sensorial declara experimentar dichas barreras tanto en las salas de clase como en las bibliotecas. Por otra parte, la sobrecarga sensorial, los problemas de iluminación y los problemas de acústica aparecen mencionados por una proporción considerable de la población estudiada: entre un 35% y un 50% en las salas de clases, y aproximadamente un tercio por categoría en las bibliotecas.

Más allá de la necesaria cautela en la interpretación de estos datos dado el pequeño tamaño muestral, es muy llamativa la amplia presencia de barreras de accesibilidad física que se constata. Esto impone desafíos institucionales de primera importancia, considerando que la accesibilidad es un requisito para el ejercicio de derechos de las personas con discapacidad.

Accesibilidad de la información y de las plataformas digitales institucionales

En cuanto a la accesibilidad de la información, el instrumento EGP incluyó la consulta: “¿Cómo evalúas la accesibilidad de la información en la universidad?”, obteniéndose las respuestas detalladas en la tabla 15.

Tabla 15. Evaluación de la accesibilidad de la información

Valoración	N	%
Muy inaccesible	3	5.6%
Inaccesible	8	14.8%
Ni inaccesible ni accesible	18	33.3%
Accesible	22	40.7%
Totalmente accesible	3	5.6%

Como se puede apreciar, un tercio de las respuestas se encuentra en el valor intermedio de la escala, mientras el 46,3% valora la información como accesible o muy accesible, y un 20,4% indican valoración negativa o muy negativa. Nuevamente, considerando que la accesibilidad es un requisito previo para el ejercicio de derechos, resulta llamativo que una de cada cinco personas con

discapacidad física y sensorial que respondieron la EGP valoren negativamente la accesibilidad de la información en la universidad, dado que ello presupone que estas personas experimentarán múltiples dificultades derivadas de esas barreras. Se vuelve en este sentido necesario redoblar esfuerzos institucionales en miras a levantar información pertinente y actualizada que permita orientar la toma de decisiones y la priorización de recursos en las mejoras necesarias.

En cuanto a la accesibilidad de las plataformas digitales, la tabla 16 muestra la distribución de las respuestas a la pregunta: “¿Cómo evalúas la accesibilidad de las plataformas U-Campus y U-Cursos?”.

Tabla 16. Evaluación de la accesibilidad de las plataformas digitales U-Campus y U-Cursos

Valoración	N	%
Muy inaccesible	1	1.9%
Inaccesible	0	0
Ni inaccesible ni accesible	10	18.5%
Accesible	30	55.6%
Totalmente accesible	13	24.1%

Esta información contrasta con la evaluación de los espacios físicos y de la información detallada en párrafos previos, ya que cerca del 80% del estudiantado con discapacidad que respondió la EGP valora como accesibles o totalmente accesibles las plataformas digitales, lo cual demuestra que los avances institucionales en materia de accesibilidad digital parecen ir mucho más rápido que los avances en accesibilidad física.

Dificultades de acceso a información institucional

El instrumento EGP incorporó la pregunta: “¿Has tenido dificultades para acceder a información sobre los siguientes temas?”. La tabla 17 resume las respuestas.

Tabla 17. Dificultades para acceder a información institucional (multirrespuesta)

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Apoyos para personas con discapacidad	20	37.0%
Ninguna dificultad	18	33.3%
Procesos administrativos	18	33.3%
Servicios de apoyo académico	17	31.5%
Becas, financiamiento y beneficios estudiantiles	15	27.8%
Normativas y políticas universitarias.	13	24.1%

Procesos de titulación o egreso	10	18.5%
Salud mental y bienestar	8	14.8%
Actividades extracurriculares	6	11.1%

Estos datos refrendan lo ya planteado en cuanto a los persistentes desafíos institucionales para poner a disposición la información sobre los apoyos para personas con discapacidad, ya que casi 4 de cada 10 estudiantes con discapacidad que contestaron el instrumento manifiestan dificultades para acceder a dicha información. Análogamente, se constatan dificultades en el acceso a otros temas relevantes como los procesos administrativos, las becas, los apoyos académicos y las normativas universitarias.

3.1.10. Dificultades en la gestión de recursos

Dentro de las variables a considerar en el ámbito de la inclusión desde una perspectiva interseccional, la disponibilidad y acceso a los diversos recursos materiales necesarios para sostener la vida universitaria deviene un factor clave, dado que la mayor disponibilidad de recursos puede contribuir a mitigar el impacto de las barreras que enfrentan las personas con discapacidad.

Al respecto, la EGP incluyó la pregunta: “Durante este semestre, ¿has enfrentado dificultades para gestionar los siguientes recursos?”. Las frecuencias de respuesta se muestran en la tabla 18.

Tabla 18. Dificultades en la gestión de recursos

Respuesta	N	%
Transporte o movilización	25	46.3%
Alimentación o servicios de comedor	17	31.5%
No he tenido dificultades en estos aspectos	14	25.9%
Servicios de impresión	14	25.9%
Materiales de estudio (cuadernos, lápices, etc.)	13	24.1%
Pago de arancel o cuotas	13	24.1%
Material bibliográfico o plataformas académicas	12	22.2%
Acceso a computador o internet	11	20.4%
Vivienda o residencia	8	14.8%

Los datos indican que sólo 1 de cada 4 estudiantes no experimenta dificultades en la gestión de los recursos incorporados en la consulta, mientras el 46% tiene problemas para gestionar el transporte y 31% la alimentación. Los recursos

vinculados directamente a la vida universitaria como materiales de estudio, servicios de impresión, pago de arancel, material bibliográfico y acceso a tecnología son mencionados por una proporción que fluctúa entre el 20% y el 25% de la población de estudio.

A partir de lo anterior, se vuelve necesario complejizar la mirada sobre la realidad del estudiantado con discapacidad en la institución, observando cómo se comportan concomitantemente la serie de variables analizadas parceladamente aquí.

3.1.11. Discriminación arbitraria, abuso, acoso y violencia

El instrumento EGP consultó por situaciones de discriminación de forma directa y de manera indirecta. En efecto, se incluyeron las preguntas: “¿Has experimentado alguna forma de discriminación arbitraria en la Universidad?” y “¿Has presenciado alguna forma de discriminación arbitraria hacia otros/as en la Universidad?”. Los resultados para ambos ítems se muestran en la tabla 19.

Tabla 19. Discriminación arbitraria directa y presenciada (N=54)

Categorías	Directa		Presenciada		Variación
	N	%	N	%	
No he experimentado/presenciado	33	61.1%	30	55.6%	-9%
Por discapacidad o diversidad funcional	9	16.7%	12	22.2%	33%
Por neurodivergencia	7	13.0%	16	29.6%	129%
Por identidad de género	4	7.4%	9	16.7%	125%
Por edad	3	5.6%	5	9.3%	67%
Por orientación sexual	3	5.6%	5	9.3%	67%
Por color de piel	2	3.7%	4	7.4%	100%
Por origen étnico	2	3.7%	5	9.3%	150%
Por creencias religiosas	1	1.9%	2	3.7%	100%
Por nacionalidad	1	1.9%	9	16.7%	800%
Por situación económica	1	1.9%	9	16.7%	800%
Por situación migratoria	1	1.9%	3	5.6%	200%

Los datos muestran que, si bien sólo un 16,7% del estudiantado con discapacidad declara haber experimentado discriminación por motivos de discapacidad, esa cifra sube al 22,2% en relación a la discriminación presenciada, con una variación del 33%. En cuanto a la discriminación por neurodivergencia la variación es mucho mayor, llegando al 129% y pasando de 13% al 29,6%. De forma similar, la

discriminación por identidad de género aumenta un 125% entre la experimentada y la presenciada, como también lo hacen el resto de las categorías.

Por contrapartida, la declaración de no haber experimentado discriminación supera el 61% de la población, mientras que un 55,6% declara no haber presenciado discriminación.

Por otra parte, la EGP consultó por experiencias de acoso, abuso o violencia mediante la pregunta: “¿Has experimentado acoso, abuso o violencia en espacios universitarios?”. La tabla 20 resume las respuestas.

Tabla 20. Experiencias de acoso, abuso y violencia

Respuesta	N	%
No he experimentado	33	61.1%
Lo he experimentado una vez	9	16.7%
Lo he experimentado múltiples veces	6	11.1%
Prefiero no responder	6	11.1%

Es interesante notar que el número de personas que declara no haber experimentado situaciones de acoso, abuso o violencia es la misma que declara no haber enfrentado experiencias de discriminación: 33 estudiantes, que equivalen al 61,1% del estudiantado con discapacidad que respondió el instrumento. Lo mismo ocurre con quienes declaran haber experimentado una vez este tipo de situaciones respecto de quienes declaran haber experimentado discriminación por motivos de discapacidad en el ítem anterior: 9 estudiantes equivalentes al 16,7%.

Resulta inquietante que 6 personas declaren ser víctimas de situaciones de acoso, abuso o violencia de forma reiterada. La misma cantidad de personas prefirió no responder esta pregunta, lo cual podría indicar que la cifra de personas que padecen efectivamente este tipo de situaciones podría incrementarse.

Estos datos refrendan la necesidad de incrementar los esfuerzos institucionales en favor del buen trato y de aumentar la oferta formativa en materia de inclusión, diversidad y convivencia, así como la comunicación y difusión de los canales institucionales de denuncia y apoyo para enfrentar situaciones de discriminación, acoso, abuso y violencia.

Estos datos deben asimismo ser considerados en conjunto con otros, como la reportería y búsqueda de apoyos ante estas situaciones. Esto no se ha hecho en este documento por las razones metodológicas ya expuestas.

3.2. Componente cualitativo

A continuación, se presenta el análisis cualitativo integrado de las tres preguntas abiertas de la Encuesta para Grupos Prioritarios (EGP), respondida por 54 estudiantes que declararon discapacidad física o sensorial. Las preguntas analizadas son: (1) propuestas de mejora para las acciones de inclusión, (2) principales desafíos que enfrentan en la Universidad, y (3) comentarios finales abiertos. El análisis se organiza en siete categorías temáticas que articulan los hallazgos con los compromisos de la Política de Inclusión y Discapacidad de la Universidad de Chile y el marco normativo nacional (Ley N°20.422, Ley N°21.015, Ley N°20.609) e internacional (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CDPD).

3.2.1. Accesibilidad universal en infraestructura, información y comunicación

Accesibilidad física y del entorno construido

Propuestas:

- *"Más rampas en las facultades, carteles de salas con las letras más grandes."*
- *"Mejorar infraestructura más accesible y mejor señalada."*
- *"Habilitar baños para toda identidad de género."*

Desafíos:

- *"Movilidad en el campus muy grande y muchas veces sobre todo en 850 los ascensores están malos y para bajar a la cancha, no sé cómo se usa el ascensor que hay en la cafetería."*
- *"La infraestructura de los edificios, en mayoría de facultades, que cumplen con existir, pero no están realmente pensado para ser utilizados por persona con baja movilidad, mientras los edificios más antiguos ni siquiera cuentan con ellos adecuadamente."*
- *"Cuando me tocan clases en 851 y después 850 [...] los ascensores estaban malos y la verdad sufría mucho subiendo las escaleras."*

- *"Oír el negligente argumento y la validación de este, de que la conservación del patrimonio infraestructural es más relevante que garantizar un acceso universal"*

Comentario final:

- *"La he pasado como el hoyo estudiando acá, solo por usar una silla de ruedas. Como universidad tienen nula capacidad de autocrítica, y no son capaces de asumir que hay medidas que han implementado de pésima forma."*

Síntesis: La accesibilidad física emerge como la dimensión más crítica y persistente de exclusión. Las y los estudiantes reportan que la infraestructura "cumple con existir"; sin embargo, no está concebida para ser efectivamente utilizada. La falla recurrente de ascensores en edificios como Beauchef 850, la ausencia de rutas accesibles en edificios patrimoniales y la existencia de un discurso institucional, avalado por autoridades que anteponen la conservación patrimonial al acceso universal, configuran una vulneración directa al derecho de circulación libre y autónoma (CDPD, art. 9; Ley N°20.422, art. 28). La alusión a una autoridad académica y la calificación de la institución como "hipócrita" por parte de un estudiante que usa silla de ruedas, revelan una fractura profunda en la legitimidad del discurso inclusivo universitario. La accesibilidad física no admite gradualidad ni puede quedar supeditada a otros bienes institucionales: es un derecho habilitante, sin el cual todos los demás derechos académicos quedan en suspenso. La mención a baños para toda identidad de género introduce una dimensión interseccional que debe ser considerada en las adecuaciones de infraestructura.

- **Accesibilidad digital y de recursos académicos**

Propuestas:

- *"Digitalizar textos que están fotocopiados."*
- *"Implementar software de lectura de pantalla en laboratorios y asegurar que el 100% de los materiales digitales sean compatibles con lectores de voz y subtítulo automático."*
- *"Mejorar plataformas de intranet."*

- *"Acceso a Internet claro."*
- *"En algunos cursos, falta de uso de U-Cursos y digitalización. Sería bueno que se estandarizara el uso de U-Cursos al máximo, incluso grabando clases si fuese posible."*

Desafíos:

- *"El abandono de instancias virtuales para el desarrollo de cursos (plataformas como EOL) que realmente ayuden con la integración del estudiantado expandir lo que pueden estudiar durante la estancia en sus respectivas carreras."*

Síntesis: La demanda de accesibilidad digital se articula en tres niveles: digitalización de materiales de estudio, compatibilidad de plataformas con tecnologías asistidas, y mantención de modalidades virtuales como recurso de integración permanente. El "abandono" de instancias como EOL es percibido como un retroceso respecto a las posibilidades abiertas durante la pandemia, que afecta desproporcionadamente a estudiantes con condiciones de salud fluctuantes o movilidad reducida. La CDPD (art. 9 y 21) obliga a garantizar el acceso a la información y las comunicaciones, incluidas las tecnologías digitales; el retroceso en esta materia contradice el principio de progresividad en derechos humanos (CDPD, art. 4.2).

Accesibilidad sensorial, señalización universal y espacios de regulación

Propuestas:

- *"Lugares tranquilos de regulación sensorial."*
- *"Espacios donde se pueda estudiar sin ruido y sin estímulos."*
- *"Agregar pictogramas."*
- *"Mejoras en la accesibilidad y bajada de la información."*

Desafíos:

- *"Entender el ambiente y orientarme sin pictogramas."*
- *"En mi facultad no hay ningún espacio de regulación sensorial donde pueda acudir y estar sola."*

Síntesis: La ausencia de pictogramas y señalización universal vulnera la autonomía de estudiantes con discapacidad sensorial o cognitiva. La demanda de

"espacios de regulación sensorial", salas de calma, entornos sin estímulos, emergen como una necesidad transversal que la infraestructura actual no contempla. Estas demandas se alinean con los principios del Diseño Universal y con el reconocimiento de la neurodiversidad como parte del espectro de la diversidad funcional que la Universidad debe acoger.

Tabla de Síntesis: Categoría 1 – Accesibilidad Universal

Subcategoría	Propuestas clave	Desafíos persistentes
Accesibilidad física	Más rampas, señalización, baños universales, ascensores funcionales, apps guía para desplazarse por los diferentes campus, salas, espacios de convivencia universitaria, etc.	Ascensores averiados, edificios patrimoniales inaccesibles, discurso que prioriza patrimonio sobre acceso
Accesibilidad digital	Digitalización de textos, software de lectura, grabación de clases, plataformas accesibles	Abandono de instancias virtuales, falta de estandarización de U-Cursos
Accesibilidad sensorial	Pictogramas, espacios de silencio y regulación	Inexistencia de espacios de calma, desorientación por falta de señalización

3.2.2. Ajustes Razonables, Flexibilidad Académica y Adecuaciones Curriculares

Procesos de solicitud e implementación de ajustes razonables

Propuestas:

- *"Claridad e implementación efectiva de ajustes razonables y accesibilidad universal."*
- *"Simplificar los procesos para solicitar ajustes razonables [...] mediante una ventanilla única digital que evite la revictimización o el exceso de burocracia médica."*
- *"Que estos sean más rápidos."*

- *"Ser más estricto en las adecuaciones y que los profesores realmente las consideren."*
- *"Tener en cuenta las dificultades que puede tener una persona con problemas de salud crónico [...] Para mí, es un retroceso en inclusión las últimas modificaciones de los ajustes razonables."*

Desafíos:

- *"Que los protocolos de adecuación sean estandarizados dejando muchas situaciones fuera de contemplación."*
- *"Casi ningún profesor le da peso a las adecuaciones y a las condiciones médicas."*

Comentarios finales:

- *"Creo que dentro de todo el acompañamiento psicológico que hacen está muy bien, pero realmente aparte de llevar constancia de los problemas psicológicos de los estudiantes, tampoco se realiza mucho al respecto."*

Síntesis: Existe una brecha crítica entre la política de ajustes razonables y su implementación cotidiana. Las y los estudiantes denuncian que los protocolos estandarizados no contemplan la diversidad de situaciones, que los procesos son lentos y burocráticos, y que incluso cuando se obtienen, "casi ningún profesor" los respeta. La figura de la "ventanilla única digital" emerge como propuesta para simplificar trámites y evitar la revictimización. La CDPD (art. 2) define los ajustes razonables como modificaciones necesarias "en un caso particular"; la estandarización rígida es, por tanto, contraria al espíritu de la Convención. La denuncia de que las últimas modificaciones a la política de ajustes constituyen un "retroceso" debe ser investigada y abordada institucionalmente.

Flexibilidad académica frente a condiciones de salud crónica

Propuestas:

- *"Flexibilizar más la asistencia, flexibilizar más el tema de trabajos individuales."*
- *"Mayor flexibilidad académica, clases online, es mucha materia en poco tiempo."*

- *"Que al tener una condición de salud que ha hecho ausentarse por largo tiempo, den opciones de estudiar online."*
- *"Revisión exhaustiva de las exigencias y la carga académica [...] Pensar en implementar descansos cada 30 minutos de clase."*
- *"Flexibilizar trabajo de tesis para personas con neurodivergencias."*

Desafíos:

- *"El ritmo que se exige es mayor al que mi bienestar puede sostener, mi concentración no se mantiene durante la hora de clases sin descanso, después de 30 minutos ya no lo puedo sostener."*
- *"La carga académica es tanta y el ritmo es tan rápido que cuando pasan cosas fuera de mi control especialmente en términos de salud, me atraso demasiado."*
- *"El problema de presencialismo en ramos es que no tienen clases prácticas y/o participativas."*
- *"La sobrecarga académica, ya que mi TDAH me dificulta aún más organizar mis tiempos de estudio y mi trastorno de ansiedad me dificulta aún más la gestión de mis emociones."*
- *"Mi principal desafío es poder lograr avanzar estudiando al nivel de las exigencias requeridas."*

Comentarios finales:

- *"Debí congelar el año 2025 por tener más inasistencias de las admitidas en el programa a las prácticas."*
- *"Que por una lesión la cual me dio una larga licencia, no pude terminar el semestre y tuve que congelar, dado que había ramos que en otras universidades se pueden dar de manera online, hubiese podido cumplir con mis trabajos y así no haber perdido el semestre ni perjudicar mi gratuidad."*

Síntesis: La experiencia de "desajuste cuerpo-institución" es uno de los hallazgos más transversales del análisis. El ritmo académico, la carga de trabajo y la rigidez presencial no contemplan corporalidades ni procesamiento cognitivos diversos. La fatiga sostenida, la imposibilidad de mantener la atención más allá de 30 minutos y la exigencia de jornadas extensas son descritas como barreras estructurales. Los casos de congelamiento forzado (especialmente cuando existen

justificativos médicos y alternativas virtuales que la institución decidió no mantener) evidencian que la rigidez normativa produce exclusión activa, con consecuencias sobre la gratuidad y la continuidad de estudios. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los ajustes razonables caso a caso (CDPD, art. 24) no son opciones programáticas, sino obligaciones de derechos humanos.

Prácticas profesionales e internados como puntos críticos

Propuestas:

- *"Más apoyo y adecuaciones en prácticas e internado."*

Desafíos:

- *"Terminar la carrera sin que mi estado de salud afecte nuevamente, sobretodo poder asistir a las prácticas y a el futuro internado."*
- *"Por un lado, toda la gestión emocional que requiere llevar la carga académica en la práctica profesional (porque estudias y trabajas, sin remuneración) teniendo un diagnóstico de bipolaridad. Eso se lleva la mayor parte de mi tiempo y energías, el 'estar bien' para poder completar el proceso."*

Síntesis: Las prácticas profesionales constituyen un "cuello de botella" donde convergen múltiples barreras: falta de adecuaciones, exigencia de presencialidad, trabajo no remunerado que compite con necesidades de subsistencia, y gestión emocional intensiva para personas con discapacidad psicosocial. La Ley N°21.015 de inclusión laboral y la CDPD (art. 27) obligan a garantizar entornos laborales y formativos inclusivos; los convenios de práctica deben incorporar ajustes razonables y protocolos de seguimiento que hoy parecen ausentes o insuficientes.

Tabla de Síntesis: Categoría 2 – Ajustes Razonables y Flexibilidad

Subcategoría	Propuestas clave	Desafíos persistentes
Solicitud de ajustes	Ventanilla única digital, simplificación, celeridad, fiscalización	Estandarización rígida, docentes que ignoran adecuaciones, burocracia médica, retroceso en política reciente
Flexibilidad académica	Flexibilizar asistencia, modalidad online, descansos cada 30 min, revisión de carga académica	Ritmo incompatible con condiciones de salud, fatiga sostenida, congelamiento forzado, pérdida de gratuidad
Prácticas e internados	Adecuaciones específicas, seguimiento	Trabajo no remunerado, gestión emocional intensiva, riesgo de interrupción de estudios

3.2.3. Capacitación, Sensibilización y Transformación Cultural del Cuerpo Docente

Formación obligatoria en Diseño Universal para el Aprendizaje y competencia intercultural

Propuestas:

- *"Institucionalizar programas obligatorios sobre Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), para que los profesores sepan adaptar sus métodos de evaluación a la neurodiversidad y diversas capacidades."*
- *"Informar más a los profesores sobre lo que conlleva mantener una condición de carácter físico, en mi caso el pedir ajustes fue un momento muy abrumador porque el profesor creía que no era justo."*
- *"Para que la inclusión sea real, la Universidad debe capacitar a su personal en competencia intercultural. Es necesario entender que el lenguaje es un organismo vivo y diverso."*

Desafíos:

- *"Uno de los desafíos más significativos que enfrento como estudiante es la falta de apertura a la diversidad lingüística y cultural dentro del aula. A menudo, la academia impone una norma comunicativa rígida que no reconoce las variantes legítimas del español."*
- *"El hecho de que un profesor recrimine el uso de un término sin antes preguntar por su intención comunicativa es una forma de exclusión. Se*

castiga la identidad regional bajo el pretexto de una supuesta 'corrección' académica."

Síntesis: La capacitación docente emerge como una demanda transversal que debe superar el carácter voluntario y ser evaluable. Las y los estudiantes no solo piden formación en DUA, sino también en competencia intercultural, visibilizando cómo el sesgo lingüístico produce microagresiones, carga mental extra e inhibición de la participación. La CDPD (art. 24.4) obliga a los Estados a asegurar que los docentes reciban formación en métodos de enseñanza inclusivos; la Universidad de Chile debe institucionalizar esta capacitación con carácter obligatorio y mecanismos de seguimiento.

Discriminación, microagresiones y necesidad de sanción

Propuestas:

- *"Centrarse en funcionarios amables y receptivos, que no juzguen."*
- *"Sancionar a profesores que incurran en comportamientos discriminatorios o tratar de promover su imparcialidad como docente."*
- *"Promover aún más el respeto, la tolerancia, la consideración y la empatía."*

Desafíos:

- *"Por primera vez el año pasado sufrí discriminación por parte de un docente respecto a mi discapacidad física, no podía ir a clases porque tengo solo una mano y me dio una tendinitis grave y no podía hacer actividades básicas y él me enviaba correos presionándome en ir de igual manera y dio comentarios cuestionando por qué gente como yo, estudiaba una carrera así."*
- *"Creo que ya lo dejé claro el no acceso de mi perro de asistencia emocional, mi enfermedad auto inmune y que algunos profesores discriminen a la gente que no tiene tantos recursos."*

Comentarios finales:

- *"La verdadera inclusión exige erradicar las actitudes condescendientes o autoritarias de algunos académicos hacia los discentes."*

- *"Deberían ser más diligentes en la Facultad de preocuparse de las situaciones de acoso y discriminación denunciado por sus alumnos que no son capaces de tomar en cuenta y que cada vez van escalando más."*

Síntesis: La discriminación docente no es un fenómeno aislado sino un patrón reportado en todas las secciones de la encuesta. El testimonio del profesor que cuestiona: "por qué gente como yo" estudia determinada carrera, constituye violencia simbólica que vulnera la dignidad y el derecho a la educación sin discriminación (CDPD, art. 24; Ley N°20.609, art. 2). La negación del ingreso del perro de asistencia emocional (certificado y entrenado) viola el derecho a los apoyos necesarios (Ley N°20.422, art. 6). La acusación de inacción frente a denuncias de acoso en una facultad específica, revelan que el problema no es solo de docentes individuales, sino de una cultura institucional que tolera o minimiza estas conductas. La frase "actitudes condescendientes o autoritarias" captura dos formas de exclusión: la infantilización y el ejercicio vertical del poder; ambas deben ser erradicadas mediante capacitación, fiscalización y sanción efectiva.

Tabla de Síntesis: Categoría 3 – Capacitación y Cultura Docente

Subcategoría	Propuestas clave	Desafíos persistentes
Formación docente	Capacitación obligatoria en DUA, competencia intercultural	Sesgo lingüístico, microagresiones, incomprensión de condiciones no visibles
Discriminación y sanción	Sancionar conductas discriminatorias, promover empatía	Comentarios denigrantes, presión indebida, negación de perro de asistencia, denuncias sin respuesta

3.2.4. Apoyos en Salud Mental, Acompañamiento y Difusión de Servicios

Fortalecimiento de la atención en salud mental y prevención de crisis

Propuestas:

- *"Programas de contención suicida a estudiantes y profesores capacitados a identificar estudiantes en crisis."*
- *"Más profesionales de la salud mental."*

Desafíos:

- *"Ahora mismo no encuentro la motivación para seguir cumpliendo con mis responsabilidades académicas, debido a problemas psicológicos que afectan en conjunto a mi salud. Además, de que estoy muy decepcionada en el último tiempo de como la universidad ha dejado de lado mi acompañamiento en estas áreas."*
- *"Mis problemas de salud y condiciones me han dificultado cumplir con mis responsabilidades académicas y sociales."*

Comentarios finales:

- *"Creo que dentro de todo el acompañamiento psicológico que hacen está muy bien, aunque realmente aparte de llevar constancia de los problemas psicológicos de los estudiantes, tampoco se hace mucho al respecto, un semestre tuve una depresión súper fuerte y mientras estuve en ese proceso me costaba mucho poder estar al pendiente de la universidad y hubo profesores que se mostraron muy rígidos a prestar algún tipo de ayuda al respecto."*

Síntesis: La salud mental emerge como un ámbito donde la Universidad tiene presencia, aunque no efectividad suficiente. La metáfora de "llevar constancia" sin acción ulterior. Describe un acompañamiento que documenta el sufrimiento sin transformar las condiciones académicas que lo agravan. La "decepción" con el acompañamiento institucional es un llamado de atención sobre la calidad y continuidad de los servicios, particularmente en momentos de crisis. La CDPD (art. 25) exige servicios de salud accesibles y centrados en la persona; para estudiantes con discapacidad, esto implica que la atención psicológica debe

articularse con ajustes académicos concretos, no funcionar como un compartimento estanco.

Difusión oportuna y proactiva de los servicios de apoyo

Propuestas:

- *"Mayor difusión en canales de inclusión para personas en situación de discapacidad."*

Desafíos:

- *"Que la escuela hubiese sido tal vez más orientadora sobre grupos de apoyo y accesibilidad luego de mi diagnóstico de bipolaridad, ya que si bien fueron muy receptivos y apoyaron mi proceso de reinserción luego de la internación. Supe del CEA y su programa de apoyo 2 años después de lo acontecido."*

Comentarios finales:

- *"Que, si bien me enteré algo tarde de los apoyos del CEA, más por insistencia tocando puertas, que por lo que pudieron orientarme desde la Escuela. Estoy sumamente agradecida de sus gestiones."*

Síntesis: El desconocimiento de servicios como el Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) durante años, y el acceso a ellos solo por "insistencia tocando puertas", revela una falla en los mecanismos de difusión y derivación temprana. Sin embargo, cuando el apoyo llega, su impacto es transformador: *"sentí que tenía un espacio en la Universidad y que aquellas necesidades que requería no eran de otro mundo"*. Esta frase condensa el efecto de validación y pertenencia que un acompañamiento adecuado puede producir. La Universidad debe transitar de un modelo pasivo, donde el estudiante debe buscar y encontrar los apoyos, a uno proactivo con rutas de derivación claras desde el momento del diagnóstico o la matrícula.

Coordinación inter servicios y ventanilla única

Desafíos:

- *"Todo es un desafío, la universidad no simplifica y su apoyo es reducido. En mi caso, al tener más de una condición se vuelve un desafío que implica aún más tiempo en una eternidad de gestiones y personas distintas."*

Síntesis: La fragmentación de los servicios de apoyo donde cada condición requiere gestiones separadas con personas distintas, consume tiempo y energía que compite con el estudio y el descanso. La propuesta de "ventanilla única"

(Categoría 2) responde directamente a este diagnóstico de dispersión administrativa. La Universidad debe avanzar hacia un modelo de coordinación inter servicios que evite la peregrinación institucional.

Tabla de Síntesis: Categoría 4 – Salud Mental y Acompañamiento

Subcategoría	Propuestas clave	Desafíos persistentes	Normativa vinculante
Atención en salud mental	Programas de contención suicida, más profesionales, articular acompañamiento con ajustes académicos	Acompañamiento que documenta, pero no actúa, decepción con la institución, profesores rígidos en momentos de crisis	CDPD art. 25
Difusión de servicios	Mayor difusión de canales, orientación proactiva desde las escuelas	Desconocimiento del CEA durante años, acceso por insistencia personal	CDPD art. 9 y 21
Coordinación administrativa	Ventanilla única, simplificación de gestiones	Dispersión de servicios, peregrinación por múltiples unidades para condiciones múltiples	Principios de eficiencia y no revictimización

3.2.5. Participación, Representación Estudiantil e Incidencia

Participación vinculante en la toma de decisiones

Propuestas:

- *"Incorporar la perspectiva de la accesibilidad universal en la toma de decisiones de cualquier medida implementada, la cual se valide con estudiantes que cotidianamente se vean enfrentados a la variable a solucionar."*
- *"Que los cargos y adultos experimentados no paren de fomentar y accionar de manera triestamental."*

- *"Más espacios de encuentro para grupos identitarios donde puedan organizarse."*
- *"Más vinculación comunitaria."*

Síntesis: Las y los estudiantes demandan que la participación no sea simbólica sino vinculante, con mecanismos de codecisión en todas las medidas que afecten la accesibilidad y la inclusión. La CDPD (art. 4.3) establece la obligación de consultar y hacer participar activamente a las personas con discapacidad en la elaboración de políticas; la Universidad debe institucionalizar espacios donde esta participación sea efectiva y no meramente consultiva. La demanda de acción triestamental, sitúa la inclusión como una responsabilidad compartida entre estamentos, no delegable exclusivamente en unidades especializadas.

Tabla de Síntesis: Categoría 5 – Participación

Subcategoría	Propuestas clave
Codecisión	Validación de medidas con estudiantes, acción triestamental, espacios identitarios de organización
Vinculación comunitaria	Mayor vinculación, espacios de encuentro interfacultades

3.2.6. Desigualdad entre Facultades y Necesidad de Estándares Comunes

Inequidad de recursos entre facultades

Propuestas:

- *"La falta de integración interfacultades; la facultad tiene carrera como terapia ocupacional que podrían prestar servicios a alumnos de todas las facultades en situación de discapacidad."*

Desafíos:

- *"Creo que es importante considerar que no todas las facultades cuentan con las mismas características ni privilegios, y que, desde ya la precariedad afecta a como nos relacionamos y reaccionamos."*

Comentarios finales:

- *"También me he dado cuenta de la diferencia de recursos entre facultades y los espacios de esparcimiento con los que cuentan, que sin duda influyen en la relación y salud mental general de cada facultad."*

Síntesis: La desigualdad entre facultades no es solo material, sino que produce culturas organizacionales diferenciadas. Las facultades con más recursos cuentan con espacios de esparcimiento que favorecen la salud mental; las más precarizadas carecen incluso de condiciones básicas de accesibilidad. La propuesta de articulación interfacultades, por ejemplo, que Terapia Ocupacional preste servicios transversales es una estrategia de compensación que la Universidad puede implementar, sin necesariamente resolver de inmediato las desigualdades estructurales.

Tabla de Síntesis: Categoría 6 – Desigualdad Interfacultades

Subcategoría	Propuestas clave	Desafíos persistentes
Recursos y espacios	Integración interfacultades, servicios transversales desde carreras de salud	Precariedad diferencial, espacios de esparcimiento desiguales que afectan salud mental
Estándares comunes	Establecer mínimos de accesibilidad para todas las facultades	Percepción de una cultura organizacional moldeada por la escasez

3.2.7. Coherencia Institucional entre el Discurso Inclusivo y la Práctica Real

De la política declarada a la implementación efectiva

Propuestas:

- *"Incorporar la perspectiva de la accesibilidad universal en la toma de decisiones de cualquier medida implementada."*
- *"Que los cargos y adultos experimentados no paren de fomentar y accionar de manera triestamental."*

Comentarios finales:

- *"Considero que la inclusión en la Universidad solo será verdadera cuando se logren eliminar todos los sesgos y formas de discriminación en todos sus ámbitos. [...] Solo cuando el sistema universitario deje de penalizar la diferencia (ya sea lingüística, social o de capacidades) y comience a*

valorarla, podremos hablar de una comunidad académica equitativa y democrática (y que no se haga solamente en un documento ratificado, firmado y archivado, ni tampoco por publicidad en redes sociales o por televisión, sino aplicado a la comunidad universitaria)".

- *"Me falta un semestre para terminar la carrera. He visto muchas cosas desde el 2018. La universidad es un lugar inclusivo, sin embargo, aún no lo es lo suficiente y espero se puedan hacer esfuerzos para que así sea en un futuro."*
- *"Estoy muy feliz de pertenecer a la universidad de Chile, siento sinceramente que me han apoyado trabajadores y algunos docentes [...] es un sueño cumplido, esperando terminar mi carrera y mantener la ayuda incondicional de la universidad, solo dar las gracias, por tanto."*

Síntesis: Los comentarios finales configuran un panorama de tensiones entre el agradecimiento por los apoyos recibidos y la enunciación acerca de la percepción sobre una institución que se encuentra permanentemente desafiada. La reflexión más elaborada "que no se haga solamente en un documento ratificado, firmado y archivado", interpela directamente la práctica institucional de producir políticas que no se implementan y comunicaciones que no reflejan la realidad. La coexistencia de testimonios de gratitud y de denuncia no es contradictoria: refleja que la Universidad tiene personas y unidades comprometidas que logran experiencias transformadoras, pero también estructuras, autoridades y culturas que reproducen la exclusión. La frase: "la universidad es un lugar inclusivo, sin embargo, aún no lo es lo suficiente" sintetiza esta ambivalencia: hay avances, pero son insuficientes y frágiles.

La gratuidad como condición de posibilidad y factor de vulnerabilidad

Comentarios finales:

- *"Hasta el momento estoy becada con Gratuidad y es lo que más me preocupa poder mantener."*
- *"Esto solo se puede cumplir si mantengo mi Gratuidad para poder estudiar, sino es imposible, no tengo recursos para lograr mis desafíos y objetivos."*

Síntesis: La gratuidad aparece como el único sostén económico para estudiantes que no pueden trabajar debido a sus condiciones de salud o que ya lo hacen en condiciones de precariedad. La pérdida de la gratuidad por atraso académico (a

menudo causado precisamente por las barreras que la encuesta documenta) genera un círculo vicioso de exclusión. La Universidad debe buscar articulaciones que favorezcan apoyos económicos directos y contemplar apoyos económicos focalizados para estudiantes en situación de discapacidad que enfrentan costos adicionales (medicamentos, tratamientos, transporte adaptado).

Tabla de Síntesis: Categoría 7 – Coherencia Institucional

Subcategoría	Hallazgos clave	Tensión identificada
Política vs. práctica	Documentos de inclusión desconocidos o por implementar; publicidad que no refleja la realidad	Producción de política sin mecanismos de seguimiento
Avances vs. insuficiencia	"La universidad es un lugar inclusivo, sin embargo, aún no lo es lo suficiente"	Reconocimiento de progresos sin renunciar a la exigencia de transformación profunda
Gratuidad como derecho habilitante	Preocupación constante por mantenerla; congelamiento forzado la pone en riesgo	La política de gratuidad puede operar como factor de expulsión si no se articula con ajustes razonables

3.2.8. Síntesis General y Conclusiones del Análisis Cualitativo

El análisis cualitativo integrado de las respuestas a las tres preguntas abiertas de la Encuesta para Grupos Prioritarios, permite identificar siete hallazgos estructurales que configuran la experiencia de las y los estudiantes con discapacidad física y sensorial en la Universidad de Chile. Estos hallazgos dialogan entre sí y revelan que las barreras no operan de manera aislada, sino que se superponen y refuerzan mutuamente, produciendo trayectorias académicas marcadas por la exclusión, el desgaste y en ocasiones, la interrupción forzada de los estudios.

Hallazgo 1: La accesibilidad física sigue siendo una deuda estructural que compromete todos los demás derechos.

La falla recurrente de ascensores en edificios clave, la inaccesibilidad de edificios patrimoniales que carecen de rutas adecuadas para personas con movilidad reducida, y la existencia de un discurso institucional que anteponen la conservación patrimonial al acceso universal, no son sólo problemas técnicos ni presupuestarios. Se tornan la expresión de una jerarquía de prioridades institucionales que debe ser revisada en su raíz. La accesibilidad física es un derecho habilitante: sin ella, el derecho a la educación, a la participación y a la vida universitaria en igualdad de condiciones queda en suspenso. La CDPD (art. 9) y la Ley N°20.422 (art. 28) no admiten que la conservación patrimonial se imponga como argumento para denegar ajustes de accesibilidad. **La Universidad necesita resolver esta tensión, mediante soluciones arquitectónicas que armonicen ambos valores, pero sin subordinar nunca el derecho humano a la preservación material.**

Hallazgo 2: La brecha entre la política de ajustes razonables y su implementación cotidiana es crítica

Los protocolos de adecuación curricular existen formalmente, pero su aplicación efectiva enfrenta cuatro barreras identificadas reiteradamente en los testimonios: (a) la estandarización rígida que deja fuera situaciones no contempladas en los formatos; (b) la burocracia y la lentitud de los procesos, que desgastan al estudiante y llegan tarde frente a necesidades urgentes; (c) la falta de consideración por parte del cuerpo docente, sintetizada en la frase : "casi ningún profesor le da peso a las adecuaciones"; y (d) la percepción de que las últimas

modificaciones a la política de ajustes constituyen un "retroceso en inclusión". La metáfora del acompañamiento psicológico que "lleva constancia, pero no actúa", refleja una práctica institucional que documenta el sufrimiento sin transformar las condiciones académicas que lo agravan. La CDPD (art. 2) define los ajustes razonables como modificaciones necesarias "en un caso particular"; la estandarización rígida contradice este principio. **La Universidad debe asumir el compromiso de transitar hacia un modelo de ajustes determinados caso a caso, con una ventanilla única digital que simplifique los trámites, reduzca los tiempos de respuesta y evite la revictimización burocrática.**

Hallazgo 3: El ritmo y la carga académica no contemplan la diversidad de corporalidades, procesamiento cognitivos ni condiciones de salud.

Este es quizás el hallazgo más transversal del análisis. Las y los estudiantes describen una experiencia de "desajuste cuerpo-institución": el ritmo de las clases, la extensión de las jornadas, la acumulación de materia en períodos cortos y la rigidez de la asistencia presencial no consideran que existen cuerpos que funcionan a otros tiempos, que hay personas que no pueden mantener la concentración más allá de 30 minutos, que la fatiga sostenida de lunes a viernes es incompatible con ciertas condiciones de salud crónica, y que las descompensaciones (inevitables en trayectorias marcadas por diagnósticos como bipolaridad, enfermedades autoinmunes o trastornos de ansiedad) producen atrasos que el sistema no está dispuesto a absorber. El resultado es el congelamiento forzado, con la consecuencia posible de la pérdida de la gratuidad u otros beneficios económicos; y en algunos casos, la interrupción definitiva de los estudios. La demanda de "descansos cada 30 minutos de clase" no es un capricho: es una medida de Diseño Universal para el Aprendizaje que beneficiaría no solo a estudiantes con discapacidad, sino a toda la comunidad. **La Universidad debe revisar sus reglamentos de asistencia, sus mallas curriculares y sus formatos de evaluación a la luz del DUA, reconociendo que la flexibilidad no es una concesión, sino un derecho y que "lo esencial para algunas personas, es bueno para todas".**

Hallazgo 4: La discriminación ejercida por docentes y autoridades se torna una vulneración reportada de manera transversal que daña la dignidad y el derecho a la educación

Los testimonios recogidos no describen incidentes aislados, sino un patrón de actitudes y conductas que van desde la microagresión hasta la discriminación explícita: el profesor que cuestiona "por qué gente como yo" estudia determinada carrera; el docente que presiona a una estudiante con tendinitis grave para que asista a clases, pese a su incapacidad de realizar actividades básicas; la autoridad que prioriza el patrimonio por sobre el acceso universal; la facultad que no tramita con diligencia las denuncias de acoso y discriminación; la profesora que recrimina a un estudiante por usar un verbo en su acepción dialectal legítima. **La capacitación docente no puede seguir siendo voluntaria ni genérica: se propone que sea obligatoria, evaluable y centrada en competencias concretas —DUA, ajustes razonables, competencia intercultural, normativa de inclusión—, con mecanismos de fiscalización y consecuencias ante incumplimientos.** La universidad requiere de protocolos más ágiles, ya que La Ley N°20.609 (Ley Zamudio) obliga a investigar y sancionar los actos de discriminación arbitraria; la Universidad necesita garantizar que sus protocolos sean ágiles, efectivos y percibidos como tales por las víctimas.

Hallazgo 5: La fragmentación de los servicios de apoyo y la ausencia de difusión proactiva genera tramitaciones extensas y agotadoras

Estudiantes con múltiples condiciones deben realizar gestiones separadas ante unidades distintas, sin que exista una coordinación que simplifique el proceso. El resultado es "una eternidad de gestiones y personas distintas" que compite directamente con el tiempo de estudio y descanso. Simultáneamente, servicios como el Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) son descubiertos por los estudiantes años después de su ingreso, no por orientación de sus escuelas, sino por "insistencia tocando puertas". Paradójicamente, cuando el apoyo finalmente llega, su impacto es transformador: los testimonios de gratitud hacia el CEA y hacia funcionarios específicos muestran que la Universidad cuenta con personas y unidades comprometidas que logran marcar una diferencia significativa. **La propuesta de una ventanilla única digital, combinada con una estrategia de difusión proactiva y derivación temprana desde las escuelas, apunta a resolver simultáneamente la fragmentación y la invisibilidad de los apoyos,**

promoviendo un abordaje interseccional de las realidades estudiantiles que favorezca un uso eficiente de los recursos y al mismo tiempo una mayor eficacia de las acciones de apoyo.

Hallazgo 6: La desigualdad entre facultades produce ciudadanías universitarias diferenciadas, donde el acceso a la inclusión depende del territorio académico en que se esté inserto

No todas las facultades cuentan con los mismos recursos, espacios de esparcimiento ni condiciones de accesibilidad. La precariedad material de algunas unidades no solo limita las adecuaciones posibles, sino que moldea una cultura organizacional menos receptiva a las demandas de inclusión: "la precariedad afecta a cómo nos relacionamos y reaccionamos". La existencia de carreras como Terapia Ocupacional en la Facultad de Medicina, que podrían prestar servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad de todas las facultades, es un ejemplo de recurso subutilizado por falta de articulación interfacultades. La Subdirección de Equidad e Inclusión tiene el desafío de asesorar en estándares mínimos comunes de accesibilidad y bienestar para todas las unidades académicas, así como de promover redes de colaboración.

Hallazgo 7: La coexistencia de gratitud y denuncia no es contradictoria, sino que revela una institución con capacidades reales de inclusión que no han sido generalizadas ni institucionalizadas

El análisis de los comentarios finales muestra un panorama de tensiones irresueltas: por un lado, testimonios de agradecimiento profundo hacia trabajadores, docentes y unidades como el CEA, que han hecho posible "un sueño cumplido"; por otro, denuncias de discriminación, abandono e hipocresía institucional. La frase "la universidad es un lugar inclusivo, sin embargo, aún no lo es lo suficiente" sintetiza esta ambivalencia. La reflexión más elaborada, "que no se haga solamente en un documento ratificado, firmado y archivado, ni tampoco por publicidad en redes sociales [...] sino aplicado a la comunidad universitaria", interpela directamente la práctica de producir políticas que no se implementan. **La Universidad de Chile cuenta con los recursos humanos, el conocimiento y el marco normativo para avanzar hacia una inclusión plena; lo que falta es una nueva perspectiva y compromiso que priorice la inclusión.**

Tabla de Tensiones Estructurales Identificadas

Tensión	Comentario del estudiantado con discapacidad en la EGP	Implicancia
Política declarada vs. práctica real	"Que no se haga solamente en un documento ratificado, firmado y archivado"; "hipócrita institución que se hace llamar inclusiva"	La producción de documentos no sustituye la implementación; se requieren mecanismos de monitoreo y consecuencias ante incumplimientos
Apoyos existentes vs. dificultad para acceder a ellos	"Supe del CEA 2 años después"; "más por insistencia tocando puertas que por orientación desde la Escuela"	Las rutas de acceso deben ser proactivas, tempranas y simplificadas
Gratuidad como derecho habilitante vs. factor de expulsión	"Esto solo se puede cumplir si mantengo mi Gratuidad"; "debí congelar [...] perjudicar mi gratuidad"	La política de gratuidad debe articularse con ajustes razonables para perjudicar a los estudiantes.
Facultades con recursos vs. facultades precarizadas	"No todas las facultades cuentan con las mismas características ni privilegios"	Se requieren estándares mínimos comunes
Calidad humana del personal vs. rigidez de las normas	"Sinceramente me han apoyado trabajadores y algunos docentes" vs. "me votó por faltas cuando tenía justificativo"	Las personas comprometidas son un activo, pero no bastan si las estructuras normativas no permiten la flexibilidad necesaria

Tensión	Comentario del estudiantado con discapacidad en la EGP	Implicancia
Avances reconocidos vs. insuficiencia persistente	"La universidad es un lugar inclusivo, sin embargo, aún no lo es lo suficiente"	Reconocer progresos sin renunciar a la exigencia de transformación profunda

Comentario Final

Las voces recogidas en esta encuesta no demandan privilegios ni beneficios especiales: exigen condiciones estructurales que garanticen su plena participación en igualdad de oportunidades, tal como lo establecen la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la legislación nacional vigente. La Universidad de Chile ha construido un andamiaje normativo y programático significativo en materia de inclusión; sin embargo, este análisis revela que la implementación efectiva, la fiscalización del cumplimiento y la transformación cultural siguen siendo asignaturas pendientes. Las propuestas formuladas por las y los propios estudiantes, tales como: ventanilla única digital, capacitación docente obligatoria, flexibilidad académica con enfoque DUA, estándares mínimos de accesibilidad en todas las facultades, articulación interfacultades de servicios de apoyo, difusión proactiva y participación vinculante, constituyen una hoja de ruta clara y viable. Corresponde a la institución, en todos sus niveles de gobernanza, asumir la responsabilidad de implementarlas.

4. Principales brechas y desafíos

Los resultados expuestos en el capítulo 3 permiten identificar un conjunto de brechas estructurales que, si bien se manifiestan de forma específica en cada ámbito: accesibilidad física, ajustes razonables, carga académica, cultura docente, apoyos institucionales, participación, equidad interfacultades y coherencia institucional, comparten una raíz común: la distancia persistente entre los compromisos normativos que la Universidad ha asumido y su implementación efectiva en la experiencia cotidiana del estudiantado con discapacidad física y sensorial. A continuación, se sintetizan las principales brechas detectadas y los desafíos que de ellas se derivan.

4.1. Accesibilidad física: la deuda estructural que compromete todos los demás derechos

Evidencia cuantitativa: El 28% del estudiantado evalúa como "mala" la accesibilidad física general, y un 7,4% la califica como "muy mala". Solo una persona la considera "muy buena". Entre las barreras específicas en salas de clases, un 29,6% reporta dificultades para acceder físicamente a la sala, un 50,9% identifica problemas de acústica y un 42,6% señala sobrecarga sensorial. En bibliotecas, el 29,6% reporta barreras de acceso y el 37% sobrecarga sensorial.

Evidencia cualitativa: Los testimonios dan rostro a estas cifras. La falla recurrente de ascensores en edificios, la inaccesibilidad de edificios patrimoniales y la existencia de un discurso que antepone la conservación arquitectónica al derecho de circular libremente configuran una vulneración directa a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (art. 9) y a la Ley N°20.422 (art. 28). La denuncia a una autoridad que "prioriza el patrimonio por sobre el derecho de estudiar" y la calificación de la institución como "hipócrita" por parte de un estudiante que usa silla de ruedas, revelan una fractura en la legitimidad del discurso inclusivo universitario.

Brecha: Existe una jerarquía de prioridades institucionales que, en los hechos, subordina la accesibilidad a otros bienes (patrimonio, costos, inercia administrativa), pese a que la normativa universitaria y nacional la consagra como un derecho habilitante sin el cual los demás derechos académicos quedan en suspenso.

Desafío: Transitar desde el cumplimiento formal de estándares mínimos hacia una política de accesibilidad universal efectiva, que garantice que todos los edificios, espacios de estudio y de esparcimiento puedan ser utilizados autónomamente por cualquier persona, independientemente de su condición de movilidad o procesamiento sensorial. Esto implica resolver la tensión entre conservación patrimonial y accesibilidad, sin subordinar nunca el derecho humano a la preservación material, así como incorporar señalización universal (pictogramas) y espacios de regulación sensorial, cuya ausencia fue reiteradamente denunciada.

4.2. Ajustes razonables: protocolos que existen en el papel, pero no en la práctica.

Evidencia cuantitativa: Un 74,1% del estudiantado ha solicitado adecuaciones. De quienes lo han hecho, solo el 50% las recibió a tiempo; el 37,5% las obtuvo en forma tardía y el 12,5% no las ha recibido. Las adecuaciones más efectivas son más tiempo para evaluaciones, flexibilidad en fechas de entrega y posibilidad de recuperar evaluaciones. Sin embargo, el 83,3% declara haber enfrentado dificultades en situaciones académicas, concentradas en ritmo de clases inadecuado, evaluaciones no adaptadas y explicaciones poco claras. El 57,4% ha retrasado su avance académico por situaciones asociadas a su condición, el 42,6% ha experimentado problemas de salud mental y el 29,6% ha considerado abandonar la universidad.

Evidencia cualitativa: La frase "casi ningún profesor les da peso a las adecuaciones" sintetiza la brecha entre política y práctica. Las y los estudiantes afirman que: hay protocolos estandarizados que no contemplan la diversidad de situaciones, procesos lentos y burocráticos, y modificaciones recientes a la política de ajustes que son percibidas como un "retroceso". El acompañamiento psicológico es valorado, pero se le critica que "aparte de llevar constancia [...] no se hace mucho al respecto".

Brecha: La política de ajustes razonables adolece de cuatro fallas concurrentes: estandarización rígida que excluye casos no contemplados, burocracia excesiva y lentitud que desgasta al estudiante, falta de consideración por parte del cuerpo docente, y modificaciones recientes que son percibidas como un debilitamiento de los derechos adquiridos.

Desafío: Reformular el sistema de ajustes razonables conforme al mandato de la CDPD (art. 2), que los define como modificaciones necesarias "en un caso

particular". Ello exige implementar una ventanilla única digital que simplifique los trámites, reduzca los tiempos de respuesta, evite la revictimización burocrática y garantice la determinación caso a caso. Asimismo, se requiere establecer mecanismos seguimiento y resultados, así como analizar el impacto, cuando no se cumplen los compromisos de adecuaciones.

4.3. Ritmo académico y carga curricular: el desajuste cuerpo-institución.

Evidencia cuantitativa: El 57% de las necesidades de apoyo se concentran en el ámbito educativo, y las barreras de procesamiento cognitivo, aprendizaje y concentración afectan al 60% del estudiantado encuestado. El 83,3% declara haber enfrentado dificultades académicas, destacando el ritmo de clases inadecuado como la principal situación adversa.

Evidencia cualitativa: Esta es quizás la dimensión más transversal del análisis cualitativo. Las y los estudiantes describen una experiencia de "desajuste cuerpo-institución": el ritmo de las clases, la extensión de las jornadas, la acumulación de materia en períodos cortos y la rigidez de la asistencia presencial no contemplan la diversidad de corporalidades ni de procesamientos cognitivos. La fatiga sostenida, la imposibilidad de mantener la atención más allá de 30 minutos y las descompensaciones de salud producen atrasos que el sistema no absorbe. El resultado es el congelamiento forzado, la pérdida de la gratuidad y, en algunos casos, la interrupción definitiva de los estudios.

Brecha: El diseño curricular y los reglamentos de asistencia y evaluación no incorporan los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), perpetuando una noción homogénea del estudiante que excluye a quienes requieren ritmos, formatos y apoyos diferenciados.

Desafío: Revisar las mallas curriculares, los reglamentos de asistencia y los formatos de evaluación a la luz del DUA, reconociendo que la flexibilidad no es una concesión sino un derecho. Medidas como descansos cada 30 minutos de clase, modalidades híbridas de asistencia, grabación de clases y diversificación de formatos evaluativos beneficiarían no solo a estudiantes con discapacidad, sino a toda la comunidad universitaria.

4.4. Cultura docente y discriminación

Evidencia cuantitativa: Un 16,7% declara haber experimentado discriminación directa por motivos de discapacidad, y un 22,2% la ha presenciado. El 16,7% ha experimentado acoso, abuso o violencia al menos una vez, y un 11,1% lo ha experimentado en múltiples ocasiones. Solo un 29,7% considera que la Universidad valora frecuentemente o siempre su diversidad, mientras que un 29,7% opina lo contrario.

Evidencia cualitativa: Los testimonios no describen incidentes aislados, sino una tendencia que va desde la microagresión hasta la discriminación explícita: el profesor que cuestiona "por qué gente como yo" estudia determinada carrera, el docente que presiona a una estudiante con tendinitis grave para que asista a clases, la autoridad que prioriza el patrimonio sobre el acceso universal, la facultad que no tramita con diligencia las denuncias de acoso.

Brecha: La capacitación docente en inclusión sigue siendo insuficiente, voluntaria y no evaluable. No existen mecanismos efectivos de sanción ante conductas discriminatorias, lo que genera una percepción de impunidad que erosiona la confianza institucional.

Desafío: Institucionalizar programas de capacitación obligatoria, evaluable y con consecuencias, en DUA, ajustes razonables, competencia intercultural y normativa de inclusión. Paralelamente, fortalecer los protocolos de denuncia y sanción de conductas discriminatorias, garantizando su celeridad, efectividad y percepción de justicia por parte de las víctimas, en conformidad con la Ley N°20.609.

4.5. Fragmentación en la difusión de los apoyos

Evidencia cuantitativa: Un 48,1% declara no haber recibido apoyo académico. El 64,8% tiene información limitada sobre la oferta institucional o no sabe cómo acceder a ella, y un 20,4% la desconoce por completo. Las dificultades para acceder a información sobre apoyos para personas con discapacidad afectan al 37% del estudiantado.

Evidencia cualitativa: Servicios como el CEA son descubiertos años después del ingreso, no por orientación de las escuelas, sino por "insistencia tocando puertas". Paradójicamente, cuando el apoyo finalmente llega, su impacto es transformador: "sentí que tenía un espacio en la Universidad y que aquellas necesidades que

requería no eran de otro mundo". La fragmentación administrativa —"una eternidad de gestiones y personas distintas"— consume tiempo y energía que compite con el estudio y el descanso.

Brecha: La oferta de apoyos existe y es valorada, pero su acceso depende de la capacidad individual de búsqueda y persistencia, en lugar de ser proactivamente ofrecida mediante rutas de derivación temprana y mecanismos de coordinación inter servicios.

Desafío: Transitar desde un modelo pasivo de difusión hacia uno proactivo, con rutas de derivación claras desde el momento de la matrícula o del diagnóstico, complementado con una ventanilla única digital que coordine los distintos servicios y evite la peregrinación institucional. Este desafío se vincula directamente con el objetivo estratégico 3 del proyecto PFUE UCH23991.

4.6. Desigualdad entre facultades y el desafío de generar estándares comunes.

Evidencia cualitativa: Las y los estudiantes constatan que "no todas las facultades cuentan con las mismas características ni privilegios" y que "la precariedad afecta a cómo nos relacionamos y reaccionamos". La diferencia de recursos y espacios de esparcimiento "influyen en la relación y salud mental general de cada facultad". Se identifica, además, la subutilización de recursos interfacultades, como la posibilidad de que carreras como Terapia Ocupacional presten servicios transversales a estudiantes con discapacidad de otras unidades.

Brecha: La inclusión efectiva depende en buena medida de la facultad en que se está inserto, generando ciudadanías universitarias diferenciadas. No existen estándares mínimos comunes de accesibilidad y bienestar para todas las unidades académicas.

Desafío: Establecer estándares mínimos de accesibilidad física, digital y de apoyos que sean exigibles a todas las facultades, junto con mecanismos de compensación para aquellas con menores recursos. Promover redes de colaboración interfacultades que permitan aprovechar los recursos existentes (como las carreras de la salud) en beneficio transversal del estudiantado.

4.7. Coherencia institucional: del documento a la práctica

Evidencia cuantitativa: Solo un 14,8% declara conocer ampliamente la oferta institucional de apoyos. Un 20,4% no cuenta con espacios seguros para el desarrollo de su identidad, y un 33,3% tiene pocos. La participación en organizaciones estudiantiles es baja, concentrándose la categoría mayoritaria en quienes actualmente no participan en ninguna.

Evidencia cualitativa: La reflexión más elaborada del corpus —"que no se haga solamente en un documento ratificado, firmado y archivado, ni tampoco por publicidad en redes sociales o por televisión, sino aplicado a la comunidad universitaria"— interpela directamente la práctica institucional de producir políticas que no se implementan y comunicaciones que no reflejan la realidad. La coexistencia de gratitud y denuncia revela una institución con capacidades reales de inclusión que no han sido generalizadas ni institucionalizadas.

Brecha: La Universidad ha construido un andamiaje normativo y programático significativo en materia de inclusión (Política de Inclusión y Discapacidad, PDI, MIES, proyectos PFUE), pero carece de mecanismos de fiscalización, monitoreo y consecuencias que garanticen su implementación efectiva.

Desafío: Fortalecer la institucionalidad de la inclusión dotándola de atribuciones de fiscalización, generar indicadores de proceso y resultado que permitan monitorear el cumplimiento de las políticas, e institucionalizar espacios de participación vinculante de estudiantes con discapacidad en el diseño, implementación y evaluación de las medidas que les afectan, en conformidad con la CDPD (art. 4.3).

5. Conclusiones, propuestas y proyecciones de trabajo

5.1. Conclusiones

El análisis integrado de los componentes cuantitativo y cualitativo de la Encuesta para Grupos Prioritarios, aplicada a 54 estudiantes que declaran discapacidad física y/o sensorial, permite formular las siguientes conclusiones generales:

1. **La experiencia de discapacidad está marcada por barreras estructurales que se superponen y refuerzan mutuamente.** La accesibilidad física insuficiente, la rigidez de los ajustes razonables, un ritmo académico que no contempla la diversidad de corporalidades y procesamiento cognitivos, actitudes docentes que van desde la incomprensión hasta la discriminación explícita, y una oferta de apoyos fragmentada y de difícil acceso configuran un entramado de exclusión que produce retraso académico, sufrimiento psicológico y, en casos extremos, interrupción de los estudios. Los datos cuantitativos son elocuentes: el 57,4% ha retrasado su avance académico, el 42,6% ha experimentado problemas de salud mental y el 29,6% ha considerado abandonar la universidad.
2. **Existe una brecha crítica entre los compromisos normativos institucionales y su implementación efectiva.** La Universidad cuenta con una Política de Inclusión y Discapacidad, un Plan de Desarrollo Institucional que incorpora indicadores de inclusión, un Modelo de Inclusión en Educación Superior que contempla estrategias, dimensiones e indicadores, y proyectos activos del Fondo de Fortalecimiento de las Universidades Estatales que abordan la discapacidad. Sin embargo, los testimonios estudiantiles revelan que estos instrumentos no se traducen de manera consistente en prácticas institucionales que garanticen el ejercicio pleno de derechos.
3. **La discriminación ejercida por docentes y autoridades no es un fenómeno aislado, sino un patrón que vulnera la dignidad y el derecho a la educación.** Los datos cuantitativos muestran que un 16,7% ha experimentado discriminación directa por discapacidad y que un 11,1% ha vivido acoso o violencia en múltiples ocasiones. Los datos cualitativos añaden rostro y contexto a estas cifras, evidenciando conductas que van desde la microagresión lingüística, hasta la denegación de apoyos legalmente reconocidos, como el ingreso de perros de asistencia emocional.

4. **La fragmentación de los servicios de apoyo y el desconocimiento de la oferta institucional limitan gravemente el acceso a derechos.** Pese a que la Universidad dispone de unidades como el CEA, cuyo impacto es valorado como transformador por quienes logran acceder a ellas, el 64,8% del estudiantado tiene información limitada o nula sobre los apoyos disponibles. La llegada a estos servicios depende más de la "insistencia tocando puertas" que de una estrategia institucional proactiva de difusión y derivación.
5. **El estudiantado no demanda privilegios, sino condiciones estructurales que garanticen su participación en igualdad de oportunidades.** Las propuestas formuladas, tales como: ventanilla única digital, capacitación docente obligatoria, flexibilidad académica con enfoque DUA, estándares mínimos de accesibilidad en todas las facultades, articulación interfacultades de servicios de apoyo, difusión proactiva y participación vinculante, constituyen una hoja de ruta clara, viable y plenamente alineada con los compromisos que la Universidad ya ha suscrito.
6. **La coexistencia de gratitud y denuncia en los testimonios no es contradictoria.** Refleja una institución que cuenta con personas y unidades comprometidas, "seres con una bella calidad humana" (en palabras de una estudiante) que logran experiencias transformadoras, aunque también con estructuras, autoridades y culturas que reproducen la exclusión. La frase "la universidad es un lugar inclusivo, sin embargo, aún no lo es lo suficiente" sintetiza esta ambivalencia.

5.2. Propuestas y proyecciones de trabajo

A partir de los hallazgos expuestos, y en concordancia con los objetivos estratégicos de la Política de Inclusión y Discapacidad, el Plan de Desarrollo Institucional y el modelo MIES.

5.2.1. Accesibilidad universal

- Realizar una evaluación sobre accesibilidad física en todos los Campus y edificios, con participación de equipos técnicos y estudiantes con discapacidad, que permita priorizar las intervenciones y establecer plazos vinculantes de ejecución. Esto se vincula con uno de los objetivos del PFUE25991, que prevé la georreferenciación de espacios accesibles en la

aplicación Guía de Campus. La propuesta es ir más allá de lo comprometido en el proyecto e incorporar efectivamente a las unidades de infraestructura y a las personas que usan los espacios, para establecer una priorización de necesidades que permita asignar recursos en un plan con etapas, indicadores, plazos y responsables, tal como prevé la Política de Inclusión y Discapacidad.

- Resolver, mediante soluciones arquitectónicas que armonicen ambos valores, la tensión entre conservación patrimonial y accesibilidad universal, asegurando que esta última no sea subordinada a la primera.
- Implementar un plan de instalación de señalización universal (pictogramas) y de habilitación de espacios de regulación sensorial en todas las facultades.

5.2.2. Ajustes razonables y flexibilidad académica

- Diseñar e implementar una ventanilla única digital para la solicitud y seguimiento de ajustes razonables, que simplifique los trámites, reduzca los tiempos de respuesta y permita la determinación caso a caso.
- Establecer estándares institucionales comunes para la solicitud, implementación, seguimiento y evaluación de los ajustes razonables para estudiantes con discapacidad, garantizando su participación sustantiva en todos estos procesos.
- Incorporar progresivamente los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en las orientaciones curriculares, reglamentos de asistencia y formatos de evaluación, promoviendo modalidades híbridas, descansos programados, grabación de clases y diversificación de instrumentos evaluativos.

5.2.3. Capacitación y transformación cultural del cuerpo docente

- Institucionalizar un programa de capacitación obligatoria, evaluable y con consecuencias, en DUA, ajustes razonables, competencia intercultural y normativa de inclusión, dirigido a todo el cuerpo académico.

- Fortalecer los mecanismos de denuncia, investigación y sanción de conductas discriminatorias, garantizando celeridad, confidencialidad y protección de las víctimas.
- Incorporar a estudiantes y académicos con discapacidad como formadores en las instancias de capacitación, reconociendo su experiencia como un saber experto.

5.2.4. Difusión proactiva y coordinación de apoyos

- Diseñar una estrategia de difusión proactiva de la oferta de apoyos, con acciones de llegada temprana (matrícula, inducción) y derivación coordinada desde las escuelas.
- Avanzar hacia un modelo de coordinación inter servicios que evite la fragmentación administrativa, promoviendo una gestión interseccional de manera que estudiantes con múltiples condiciones no deban peregrinar por distintas unidades.

5.2.5. Estándares comunes y equidad interfacultades

- Establecer estándares mínimos de accesibilidad física, digital y de apoyos exigibles a todas las facultades, con mecanismos de monitoreo y compensación para aquellas con menores recursos.
- Promover redes de colaboración interfacultades que permitan aprovechar recursos existentes (carreras de la salud, unidades de apoyo) en beneficio transversal del estudiantado.

5.2.6. Participación vinculante y coherencia institucional

- Institucionalizar espacios de participación vinculante de estudiantes con discapacidad en el diseño, implementación y evaluación de las políticas y medidas de inclusión, en conformidad con el principio de Participación y Diálogo Social incorporado en la CDPD, la ley 20.422 y la Política de Inclusión y Discapacidad.

- Generar indicadores de proceso y resultado que permitan monitorear el cumplimiento de las políticas de inclusión, con reportes periódicos de acceso público.
- Articular las acciones de la Subdirección de Equidad e Inclusión con los proyectos PFUE actualmente en curso, asegurando que las actividades A1.14, A1.15 y A1.16 se implementen con participación estudiantil y se orienten a cerrar las brechas aquí identificadas.

6. Bibliografía:

Ley N° 20.422. (2010, 10 de febrero). Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile.

Ley N° 21.091. (2018, 29 de mayo). Sobre Educación Superior. Diario Oficial de la República de Chile.

Universidad de Chile. (s.f.). Modelo de Inclusión en Educación Superior. Disponible en:

<https://uchile.cl/dam/jcr:efec16e3-3773-4064-a041-71557f7508a8/Modelo%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Inclusiva%202023.pdf>

Universidad de Chile. (2014). Política de Equidad e Inclusión Estudiantil.

Universidad de Chile. (2018). Política de Inclusión y Discapacidad en la Perspectiva de la Diversidad Funcional.

INFORME DE CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES NEURODIVERGENTES EGP, 2026

Andrés Tobar González
Profesional Área Neurodivergencia
Subdirección de Equidad e Inclusión

Margarita Bustos Castillo
Profesional de sistematización y edición
Subdirección de Equidad e Inclusión

DIRBDE/VAEC - Universidad de Chile
Mayo 2026

Contenido

Resumen del Informe	170
1. Presentación y contextualización institucional	172
1.1 Marco institucional y normativo	172
1.2 Enfoque neuroafirmativo, MIES y lenguaje del informe	172
2. Metodología	174
2.1 Fuentes de información	174
2.1.1 - Base institucional FOCES (fecha de corte: marzo 2026)	175
2.1.2 - Encuesta de Caracterización de Grupos Prioritarios (EGP, marzo-abril 2026)	175
2.2 Análisis bivariados y protecciones	175
2.3 Limitaciones	176
3. Presentación de resultados	177
3.1 Perfil Sociodemográfico e Interseccional	177
3.1.1 Prevalencia de estudiantes NDV por facultad	177
3.1.2 Género y neurodivergencia	178
3.1.3 Vías de ingreso regular y especial	181
3.2 Tipologías de Neurodivergencia	185
3.2.1 Composición interna del subgrupo NDV según la EGP	185
3.3 Barreras en la Vida Universitaria	188
3.3.1 Barreras asociadas a la experiencia neurodivergente	188
3.3.2 Barreras para la participación académica	189
3.3.3 Entorno sensorial	190
3.3.4 Impacto en la trayectoria universitaria	192
3.4 Ajustes Razonables y Brechas de Adecuación	194
3.4.1 Ajustes requeridos	194
3.4.2 El circuito administrativo de gestión de adecuaciones	195
3.4.3 Respuesta diferencial por tipo NDV	198
3.4.4 Apoyo académico y conocimiento de la oferta	199
3.5 Bienestar, Discriminación y Participación Social	201
3.5.1 Discriminación arbitraria	201
3.5.2 Conductas de acoso, abuso o violencia	201

3.5.3 Aislamiento social y participación	203
3.5.4 Vulnerabilidad socioeconómica y redes de apoyo	207
4. Hallazgos	208
4.1 Síntesis de hallazgos	208
Hallazgo 1 - El subgrupo NDV no es homogéneo.	208
Hallazgo 2 La brecha de adecuaciones presenta características estructurales y sistémicas.	210
Hallazgo 3 - El perfil de barrera más reportado es cognitivo-sensorial.	212
Hallazgo 4 - El riesgo de abandono se concentra en Salud Mental.	214
Hallazgo 5 - La inclusión descansa más en personas que en protocolos.	215
5. Carácter, Limitaciones y Proyecciones	218
5.1 Naturaleza del documento	218
5.2 Lo que este informe documenta	219
5.3 Controles metodológicos y sesgos	221
5.4 Agenda de acciones propuestas para ciclos posteriores	221
6. Bibliografía	222

Resumen del informe

El presente documento constituye la primera línea base institucional para la caracterización de la población estudiantil neurodivergente de la Universidad de Chile correspondiente al año académico 2026. Su elaboración integra dos fuentes complementarias. Por una parte, la base institucional FOCES, con información de 36.520 estudiantes a marzo de 2026, permite estimar prevalencias y distribuciones estructurales. Por otra, la Encuesta de Caracterización de Grupos Prioritarios (EGP, 2026 elaborada por la SEI), aplicada entre marzo y abril del mismo año, recoge la experiencia autorreportada de 285 estudiantes neurodivergentes, a partir de un total de 444 respuestas válidas.

La Universidad de Chile registra 3.405 estudiantes neurodivergentes con matrícula activa, identificados en FOCES mediante la marca MARCA_NEURO = Sí, lo que equivale al 9,32 % de la matrícula total. La prevalencia relativa por facultad oscila entre el 4,43 % en Odontología y el 18,79 % en Filosofía y Humanidades. Estas variaciones no deben interpretarse como diferencias en presencia efectiva, sino como expresión de dinámicas diferenciadas de autorreporte, acceso a diagnóstico y reconocimiento institucional. La EGP alcanzó una tasa de respuesta del 7,2 % sobre el marco muestral. De ese total, 444 casos contaron con consentimiento informado otorgado, correspondiendo al 7,0 % del marco muestral. En adelante, la cohorte analizada es n=285 estudiantes neurodivergentes autodeclarados con consentimiento vigente.

El circuito de adecuaciones académicas evidencia pérdidas progresivas en cada etapa administrativa. Apenas un 9,1 % declara conocer ampliamente la oferta disponible; un 63,5% solicita apoyos; el 49,7 % de quienes solicitan recibe respuesta oportuna, y únicamente el 17,2 % accede a la totalidad de los ajustes. El 44,6 % no recibe ninguna adecuación.

Las principales barreras reportadas se asocian al procesamiento cognitivo (82,5 %) y sensorial (56,8 %), con impactos relevantes en la trayectoria académica y la salud mental. En contraste, los principales facilitadores son de carácter relacional, destacando la receptividad de funcionarios, docentes y pares, por sobre la existencia de políticas o protocolos explícitos.

La información levantada mediante la EGP confirma la existencia de una heterogeneidad interna significativa en el subgrupo de estudiantes neurodivergentes. El análisis de coocurrencia arroja resultados diferenciados según el alcance del cálculo aplicado. Al considerar únicamente las tres tipologías focales principales del instrumento: formas neurodivergentes de atención, personas autistas y condiciones de salud mental con impacto cognitivo. El 51,6 % del estudiantado encuestado declara la coexistencia de al menos dos de ellas, mientras que un 13,7 % reporta la presencia simultánea de las tres.

Cuando el análisis se amplía a las seis categorías contempladas por la EGP, incorporando además condiciones neurológicas, trastornos del aprendizaje y altas capacidades, la proporción de estudiantes que declara coocurrencia de al menos dos tipos de neurodivergencia asciende al 62,11 % de la cohorte, equivalente a 177 de 285 casos. Este valor constituye el indicador de mayor alcance para caracterizar la heterogeneidad interna del colectivo NDV y es el que fundamenta los hallazgos centrales y las orientaciones de política desarrolladas en el presente informe.

Nota de concordancia metodológica. Las cifras de 51,6 % y 62,11 % no representan una inconsistencia, sino que responden a universos de cálculo distintos y analíticamente complementarios. La primera se circunscribe a la intersección de las tres tipologías focales principales, representadas en el diagrama de Venn de la sección 3.2.2. La segunda integra la totalidad de las categorías del instrumento EGP y constituye la estimación más pertinente para efectos de planificación institucional y diseño de adecuaciones.

1. Presentación y contextualización institucional

1.1 Marco institucional y normativo

Durante los últimos doce años, la Universidad de Chile ha consolidado un marco institucional orientado a profundizar la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la erradicación de prácticas discriminatorias en todos sus ámbitos de acción. En este proceso, la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil, aprobada en 2014, junto con la Política de Inclusión de la Discapacidad desde la Perspectiva de la Diversidad Funcional, vigente desde 2018, se han constituido como referentes centrales para la gestión universitaria y el desarrollo académico. Este entramado se inscribe, a su vez, en un contexto normativo actualizado, definido por la Ley N.º 21.545 de 2023 y por el Informe del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES de febrero de 2026) documentos que describen un incremento del 143% en la matrícula de estudiantes autistas en el sistema escolar entre 2022 y 2025, así como un crecimiento que supera el 1.500% en la educación superior entre 2017 y 2024

1.2 Enfoque neuroafirmativo y lenguaje del informe

Este informe se inscribe en el paradigma de la neurodiversidad como marco conceptual de referencia. Desde esta perspectiva, las variaciones neurológicas se reconocen como manifestaciones legítimas de la diversidad humana, mientras que las dificultades de participación se explican por la existencia de barreras contextuales y no por supuestos déficits individuales. En coherencia con este enfoque, se adopta la denominación «estudiante autista», priorizando la identidad, y «persona neurodivergente», y se descartan formulaciones propias del modelo médico-rehabilitador.

Los ajustes razonables se entienden como modificaciones del entorno académico, pedagógico o administrativo destinadas a asegurar la participación en condiciones de equidad, sin comprometer ni alterar los objetivos formativos de los programas.

Por su parte, la interseccionalidad⁴ opera como una herramienta analítica que permite comprender la interacción entre género, neurodivergencia y otras dimensiones de desigualdad, configurando trayectorias educativas complejas que no pueden ser explicadas ni abordadas desde una única variable.

⁴ La interseccionalidad, concepto acuñado en 1989 por la abogada y académica estadounidense Kimberlé Crenshaw, corresponde a un marco analítico que explica cómo las distintas formas de desigualdad social (como el género, la raza, la clase y la orientación sexual) se cruzan y generan múltiples opresiones/violencias. Las experiencias varían drásticamente dependiendo de la raza, el territorio, la situación económica, etc.

Nota técnica

Este informe integra información de registros administrativos históricos (FOCES) con un enfoque de taxonomía clínica («discapacidad psíquica», «trastornos del aprendizaje»), junto con datos de la EGP contruidos desde el paradigma de la neurodiversidad.

Para efectos del procesamiento de registros administrativos, «discapacidad psíquica» se homologa como «condiciones de salud mental con impacto en el desempeño cognitivo»; «trastornos del aprendizaje» como «formas neurodivergentes vinculadas al aprendizaje».

En el procesamiento de datos de FOCES, la variable disponible es SEXO, correspondiente al sexo registral. En la EGP, la variable utilizada es GÉNERO, basada en autoidentificación. Dado que ambas variables no son homologables, el informe distingue explícitamente entre 'sexo registral' e 'identidad de género' en cada análisis. Donde solo se dispone de FOCES, los datos se presentan bajo la etiqueta 'sexo registral femenino/masculino', evitando la equivalencia directa con categorías identitarias

Esta armonización resguarda coherencia con el MIES (2025) sin alterar la integridad de los datos fuente.

2. Metodología

2.1 Fuentes de información

2.1.1 - Base institucional FOCES (fecha de corte: marzo 2026)

El reporte FOCES consolida registros administrativos de carácter censal que abarcan a la totalidad de la población institucional. Esta corresponde a $N = 36.520$ estudiantes, cifra que integra tanto a quienes ingresaron en el proceso 2026 como a estudiantes antiguos con matrícula vigente al 30 de marzo del mismo año.

La identificación de la población de estudiantes neurodivergentes se realiza a partir de la variable MARCA_NEURO = Sí, concebida como un marcador integrador. Dicho marcador se construye mediante la combinación del autorreporte consignado en FOCES y el cruce sistemático de variables categoriales asociadas.

Para el tratamiento de la información recopilada se implementó un proceso riguroso de anonimización. Este incluyó la supresión de identificadores directos, la asignación de identificadores sintéticos (EST-XXXXX) y la verificación de criterios de k-anonymity en los cruces de cuasi identificadores, resguardando la confidencialidad de las personas y la integridad analítica de los datos.

2.1.2 Encuesta de Caracterización de Grupos Prioritarios (EGP, marzo-abril 2026)

La EGP se diseñó como un instrumento autoaplicado y de carácter focalizado. El marco muestral estuvo conformado por 6.319 estudiantes de cursos superiores pertenecientes a los cuatro grupos definidos como prioritarios. Se registraron 452 respuestas válidas, lo que equivale a una tasa de participación del 7,2%. De este total, 444 casos contaron con consentimiento informado debidamente otorgado. La cohorte de estudiantes neurodivergentes autodeclarados alcanzó un tamaño muestral de $n = 285$.

Nota sobre tasa de respuesta.

Una tasa de respuesta del 7,2 % en encuestas online autoaplicadas, aplicadas sobre un marco muestral focalizado, no desestima la validez del análisis realizado. El alcance del instrumento se orienta a la identificación de patrones emergentes más que a la estimación de parámetros poblacionales. En consecuencia, los resultados se interpretan de manera acotada a la cohorte de estudiantes neurodivergentes efectivamente encuestada ($n = 285$),

2.2 Análisis bivariados y protecciones

Sobre la cohorte de estudiantes NDV relevada mediante la EGP se desarrollaron doce cruces bivariados, organizados en dos bloques analíticos (P1 y P2). Dichos cruces se desagregaron según tres tipologías focales, concebidas como categorías no mutuamente excluyentes, con el propósito de capturar la heterogeneidad interna de las trayectorias y experiencias analizadas:

Tipología focal	n	Cohorte de referencia	Frecuencia relativa
Formas neurodivergentes de atención	161	n = 285	56,5 %
Personas autistas	155	n = 285	54,4 %
Condiciones de salud mental con impacto cognitivo	146	n = 285	51,2 %

Tabla 1. Distribución por tipología focal. Fuente: EGP 2026, n = 285.

Se aplicaron criterios de k-anonymity para el resguardo de la confidencialidad, de modo que las celdas con un tamaño inferior a $N < 3$ fueron agrupadas o directamente suprimidas. En el caso de aquellas facultades que registran menos de cinco estudiantes NDV (Ciencias Agronómicas, Bachillerato y Odontología), la información se presenta acompañada de una advertencia explícita sobre su fragilidad muestral y queda excluida de los análisis con el fin de evitar interpretaciones estadísticamente inestables.

2.3 Limitaciones

Representatividad.

La tasa de respuesta alcanzada por la EGP, equivalente al 7,2 % y correspondiente a 445 respuestas válidas procesadas, define con precisión el marco interpretativo del análisis y delimita su alcance.

En estas condiciones, los resultados se presentan como hallazgos de carácter exploratorio, orientados a reconocer tendencias y regularidades emergentes en la cohorte observada, sin constituir estimaciones estadísticas susceptibles de generalización al conjunto de la matrícula institucional.

3. Presentación de resultados

3.1 Perfil Sociodemográfico e Interseccional

A marzo de 2026, la Universidad de Chile registra 3.405 estudiantes con MARCA_NEURO = SÍ, equivalentes al 9,32% de la matrícula total (N = 36.520). Fuente: Base FOCES, marzo 2026.

3.1.1 Prevalencia de estudiantes NDV por facultad

#	Facultad	N NDV (FOCES)	Prevalencia
1	Filosofía y Humanidades	361	18,79 %
2	Cs. Forestales	72	16,33 %
3	Artes	206	14,26 %
4	Ciencias	192	13,76 %
5	Comunicación e Imagen	151	13,75 %
6	Ciencias Sociales	354	13,74 %
7	Cs. Vet. y Pecuarias	133	10,55 %
8	Arquitectura y Urbanismo	224	9,36 %
9	Derecho	272	9,12 %
10	Cs. Quím. y Farmacéuticas	170	8,96 %
11	Gobierno	88	8,60 %
12	Cs. Agronómicas	90	7,85 %
13	Bachillerato	42	7,81 %
14	Medicina	348	7,34 %
15	Cs. Físicas y Matemáticas	438	6,95 %
16	Economía y Negocios	228	5,02 %
17	Odontología	36	4,43 %

Tabla 2. Ranking de prevalencia NDV por facultad.

Fuente: Base FOCES, marzo 2026 (N = 36.520).

Cabe señalar que la presencia de estudiantes neurodivergentes se registra en la totalidad de las 17 unidades académicas y en los cinco campus de la Universidad. La heterogeneidad observada en la prevalencia entre facultades, con valores que oscilan

entre el 4,43 % y el 18,79 %, no debe entenderse como un indicador de menor presencia efectiva de estudiantes NDV en aquellas unidades que presentan porcentajes más bajos. Esta variabilidad remite, más bien, a dinámicas diferenciadas de autorreporte, a la incidencia de procesos de diagnóstico tardío y a fenómenos persistentes de subdeclaración, estrechamente asociados al capital cultural disponible, así como a las condiciones institucionales, territoriales e idiosincráticas de reconocimiento que configuran la experiencia de cada unidad académica.

3.1.2 Género y neurodivergencia

Con base en la información consignada en el reporte FOCES a marzo de 2026, la población de estudiantes NDV presenta una composición de género diferenciada respecto del resto del estudiantado. Destaca, en particular, la sobrerrepresentación de identidades de género diversas, cuya proporción alcanza el 8,58 %, en contraste con el 1,65 % registrado en la población no NDV. Esta diferencia configura una razón aproximada de 5,2 a 1, evidenciando una distribución de género significativamente más diversa al interior del estudiantado neurodivergente identificada por medio de FOCES.

Esta configuración no constituye un fenómeno aislado, sino que expresa una intersección estructural entre neurodivergencia e identidades de género diversas, ampliamente documentada en la literatura internacional, con particular énfasis en los estudios sobre personas autistas.

Identidad de género	Población NDV	Población no-NDV	Razón
Femenino	56,12 %	50,69 %	1,11x
Masculino	34,65 %	47,43 %	0,73x
Identidades diversas (no binarias, trans*)	8,58 %	1,65 %	5,20x

Tabla 3. Identidad de género NDV vs. no-NDV. Fuente: Base FOCES V2, marzo 2026.

En esta línea, en la cohorte de estudiantes neurodivergentes que responden la EGP, se observan perfiles de género diferenciados según subgrupo. El subgrupo asociado a Salud Mental concentra la mayor proporción de mujeres, con un 57,5 %, y registra simultáneamente la menor presencia masculina, que alcanza un 25,3 %.

El subgrupo Autismo, en cambio, presenta la mayor participación de identidades no binarias y trans* (17,4 %), un patrón que se alinea con la evidencia reportada en la literatura internacional, particularmente con los hallazgos de Warrier et al. (2020).⁵

⁵ Warrier, V., Greenberg, D. M., Weir, E., Buckingham, C., Smith, P., Lai, M. C., Allison, C., & Baron-Cohen, S. (2020). Elevated rates of autism, other neurodevelopmental and psychiatric diagnoses, and autistic traits in transgender and gender-diverse individuals. *Nature communications*, 11(1), 3959. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-17794-1>

Brecha de género en intención de abandono y barreras para la progresión académica.

El análisis de la información reportada por estudiantes neurodivergentes que respondieron la EGP evidencia una brecha persistente entre las identidades de género diversas y los grupos binarios en las variables relacionadas a barreras para la progresión académica. Las tres categorías no binarias y trans* se concentran en un intervalo estrecho, entre el 41,7 % y el 42,9 %, lo que supone alrededor de 13 puntos porcentuales por sobre la media de la cohorte NDV (29,5 %) y cerca de 20 puntos porcentuales por encima de los hombres NDV. Esta configuración se reproduce de manera consistente en todas las dimensiones del impacto en la trayectoria académica representadas en la Tabla 4. En particular, las identidades diversas de género registran de forma sistemática los valores más elevados tanto en problemas de salud mental (66,0 %) como en la consideración del abandono de los estudios (42,0 %).

Categoría de género	N total	N considera abandono	% considera abandono	Δ respecto a media NDV	Grupo analítico
Prefiero no responder	14	6	42,9 %	+13,4 pp	Identities diversas
No binario	24	10	41,7 %	+12,2 pp	Identities diversas
Transmasculino	12	5	41,7 %	+12,2 pp	Identities diversas
Subtotal identidades de género diversas	50	21	42,0 %	+12,5 pp	
Femenino	151	44	29,1 %	-0,4 pp	Binario registral
Masculino	83	19	22,9 %	-6,6 pp	Binario registral
Total cohorte NDV	285	84	29,5 %	—	
Transfemenino	1	—	▲ suprimido	—	k-anonymity N<3

Tabla 4. Identidades de género de estudiantes NDV, elaborada a partir de la EGP 2026

Nota de alcance metodológico:

- (1) los subgrupos no binarios (N=24), transmasculino (N=12) y prefiero no responder (N=14) tienen tamaños muestrales pequeños que limitan la precisión de las estimaciones.
- (2) el agrupamiento bajo "identidades de género diversas" es una decisión analítica que responde al protocolo k-anonymity, no a una homogeneidad teórica entre estas categorías.

Dimensiones de impacto en trayectoria universitaria según género Cohorte NDV — EGP UCH 2026

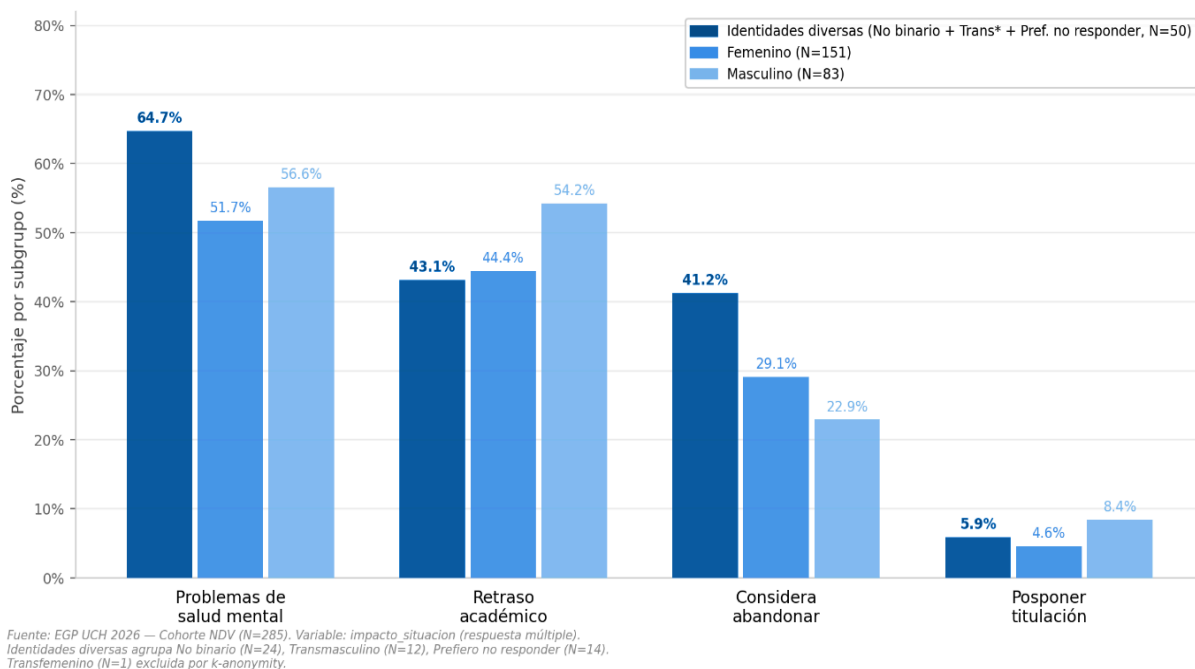


Gráfico 1. Dimensiones de impacto en trayectoria universitaria de estudiantes Neurodivergentes, según identidad de género, EGP 2026

El gráfico de barras expone el impacto en la trayectoria universitaria de estudiantes neurodivergentes según género, y permite identificar patrones diferenciados entre los subgrupos. Los problemas de salud mental emergen como la barrera de mayor peso, con una incidencia particularmente elevada en el grupo de identidades de género diversas (más allá del binarismo) que alcanza el 64,7 %. En el caso del retraso académico, el mayor porcentaje se concentra en el grupo de identidad de género masculino, con un 54,2 %, lo que sugiere dinámicas específicas en la progresión curricular de este colectivo. La consideración de abandonar la carrera presenta una brecha relevante entre géneros, ya que las identidades diversas registran un 41,2 %, muy por encima de las identidades de género femenina (29,1 %) y masculina (22,9 %). En contraste, la postergación de la titulación aparece de manera consistente como el impacto menos frecuente en todos los grupos analizados.

3.1.3 Vías de Ingreso Regular y Especial

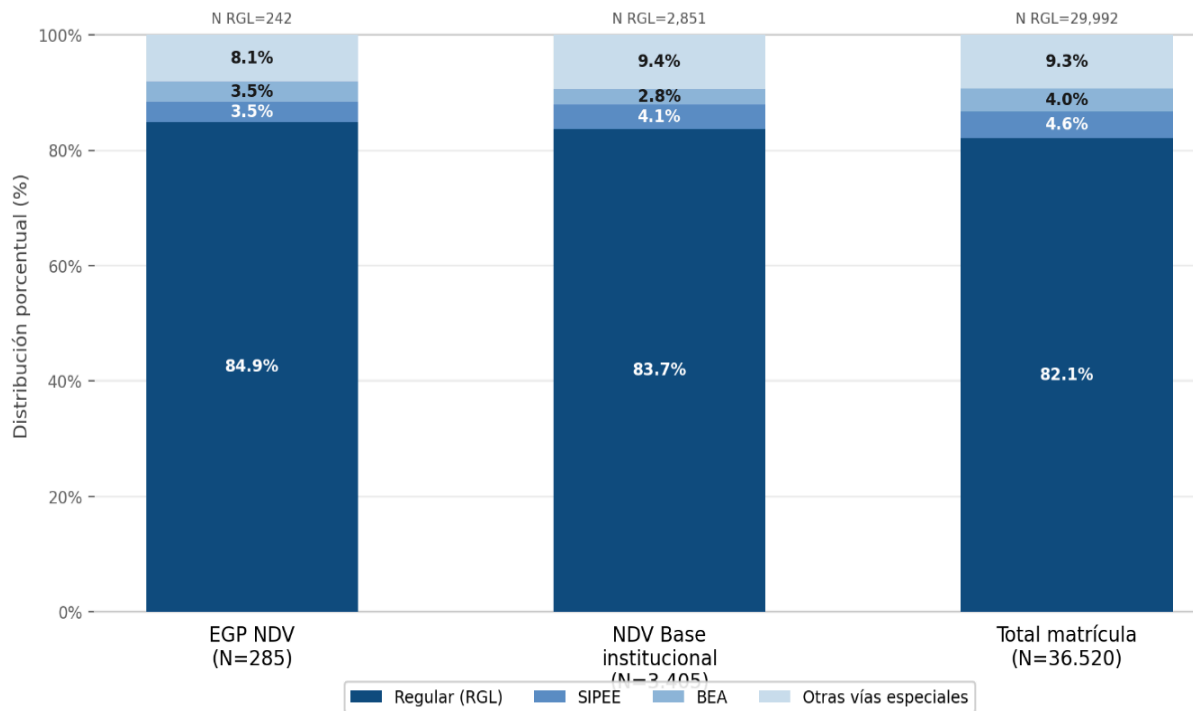
En cuanto a las vías de admisión, la mayoría de los estudiantes NDV que respondieron la EGP accedió a la Universidad mediante el sistema regular, con un 84,91 % del total (242 de 285). El 15,09 % restante ingresó a través de alguna de las doce modalidades de admisión especial actualmente vigentes. Dentro de este conjunto, SIPEE y BEA concentraron la mayor participación, con diez estudiantes cada una, equivalentes al 3,51 % respectivamente. A continuación, se ubicaron las vías de Pueblos Indígenas, con cuatro estudiantes, Discapacidad con tres, Equidad de Género y PACE con dos casos cada una, y Más Mujeres Científicas, representada por una estudiante.

Los datos extraídos de la base institucional mediante el reporte de FOCES con corte a marzo 2026 confirman la consistencia de este comportamiento. En el conjunto de la matrícula total (N = 36.520), el ingreso por vía regular alcanza el 82,12 %, consolidándose como la forma de acceso claramente dominante al sistema universitario. Las modalidades de admisión especial, consideradas de manera agregada, concentran el 17,88 % restante, con una presencia especialmente relevante de SIPEE y BEA, que registran participaciones del 4,60 % y del 4,00 %, respectivamente.

Al focalizar el análisis en los estudiantes NDV identificados en FOCES (MARCA_NEURO = "Sí", N = 3.405), se constata que el 83,73 % accedió a la Universidad a través de la vía regular. Esta proporción resulta ligeramente superior a la observada en la matrícula total y prácticamente equivalente a la registrada en la cohorte EGP. En este grupo específico, la modalidad SIPEE concentra el 4,14 % de los ingresos, mientras que la modalidad de ingreso por BEA alcanza el 2,76 %.

Precisamente en esta última se aprecia la única diferencia de magnitud relevante respecto de la población general, con una brecha de 1,24 puntos porcentuales.

Distribución de vías de ingreso: EGP NDV, NDV base institucional y total matrícula Cohorte NDV — EGP UCH 2026



Fuente EGP: EGP_Cohorte_NDV_filtrada.xlsx (N=285). Fuente institucional: Base_anonimizada_PUBLICA_V2_marzo_2026.xlsx (N=36.520).
"Otras vías especiales" incluye: LYT, TRE, EME, CBA, DEP, PUE, EQG, MMC, DIS y otras modalidades menores.

Gráfico 2. Distribución de vías de ingreso regular, SIPEE, BEA y otras por las que ingresaron estudiantes NDV (a partir de la información de matrícula)

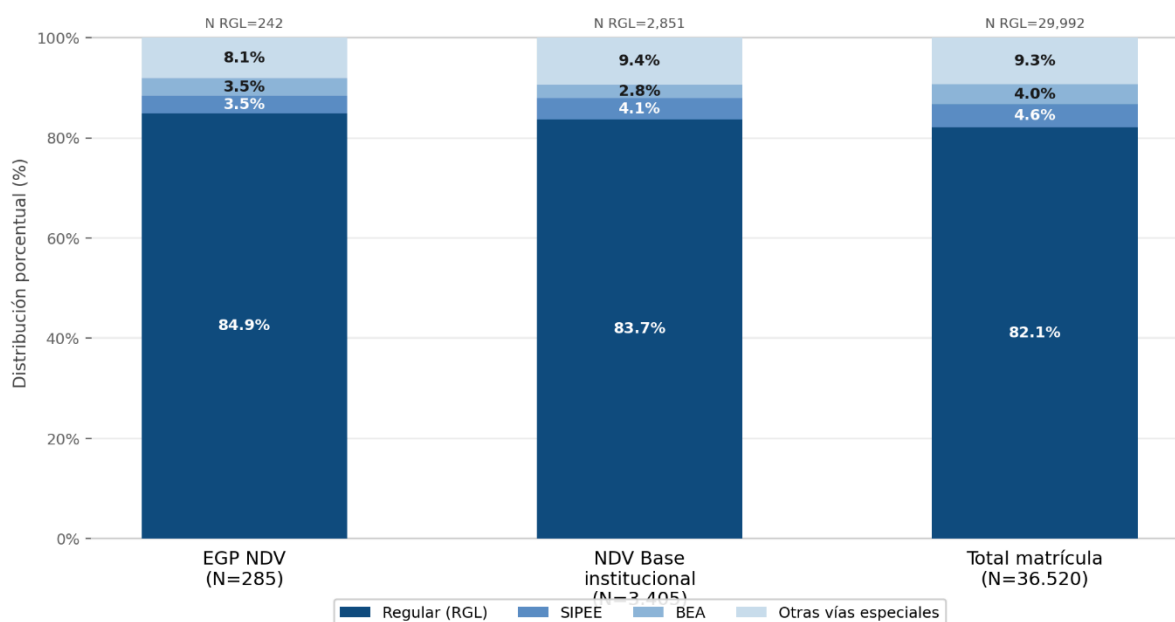
Este conjunto de antecedentes permite afirmar que la población de estudiantes neurodivergentes no muestra una concentración específica en las vías de admisión especial, sino que tiende a reproducir, con variaciones de escasa magnitud, la configuración general de ingreso del estudiantado institucional. La homogeneidad que se observa entre los tres universos considerados, cohorte EGP NDV, estudiantes NDV identificados en la base institucional y matrícula total, adquiere por sí misma relevancia analítica. En efecto, los mecanismos de admisión especial concebidos para facilitar el acceso de grupos en situación de vulnerabilidad no parecen estar incorporando de forma diferenciada a los estudiantes neurodivergentes, lo que abre interrogantes sustantivos respecto de la visibilidad de la neurodivergencia en los procesos de detección temprana y en los criterios de elegibilidad que estructuran dichas vías.

Vía de ingreso	EGP NDV (N=285)	NDV Base institucional (N=3.405)	Total matrícula (N=36.520)
Regular (RGL)	242 (84,91 %)	2.851 (83,73 %)	29.992 (82,12 %)
SIPEE	10 (3,51 %)	141 (4,14 %)	1.680 (4,60 %)
BEA	10 (3,51 %)	94 (2,76 %)	1.461 (4,00 %)
Otras vías especiales	23 (8,07 %)	319 (9,37 %)	3.387 (9,27 %)
Total vías especiales	43 (15,09 %)	554 (16,27 %)	6.528 (17,88 %)
Total	285 (100 %)	3.405 (100 %)	36.520 (100 %)

Tabla 5 de síntesis. Distribución de vías de ingreso por grupo de análisis

Fuente: Reporte FOCES con corte a marzo 2026 y Cohorte NDV EGP 2026 "Otras vías especiales" incluye, entre otras: Pueblos Indígenas, Equidad de Género, PACE, Más Mujeres Científicas, Discapacidad, Licenciados y Titulados, Transferencias Externas y Deportista Destacado. La cohorte EGP presenta 12 modalidades especiales distintas; la base institucional registra 22.

Distribución de vías de ingreso: EGP NDV, NDV base institucional y total matrícula Cohorte NDV — EGP UCH 2026



Fuente EGP: EGP_Cohorte_NDV_filtrada.xlsx (N=285). Fuente institucional: Base_anonizada_PUBLICA_V2_marzo_2026.xlsx (N=36.520). "Otras vías especiales" incluye: LYI, TRE, EME, CBA, DEP, PUE, EQG, MMC, DIS y otras modalidades menores.

Gráfico 3. Distribución de vías de ingreso regular y especiales como los programas SIPEE, BEA, otros

(Fuente: estudiantes NDV de la EGP, FOCES que en este gráfico aparece como Base Institucional y Matrícula de DEPREG)

A continuación, se presenta el desglose detallado de los ingresos por vía regular y por vías especiales correspondiente a la cohorte de estudiantes NDV que respondieron la EGP, sobre un total de 285 registros analizados:

Vía de Ingreso	N	%
REGULAR (RGL)	242	84,9%
SIPEE (SIP)	10	3,5%
BECA EXCELENCIA ACADÉMICA (BEA)	10	3,5%
LICENCIADOS Y TITULADOS (LYT)	5	1,8%
PUEBLOS INDÍGENAS (PUE)	4	1,4%
DISCAPACIDAD (DIS)	3	1,1%
TRANSFERENCIAS EXTERNAS (TRE)	2	0,7%
PACE (PAC)	2	0,7%
EST. MEDIOS EXTRANJERO (EME)	2	0,7%
EQUIDAD DE GÉNERO (EQG)	2	0,7%
MÁS MUJERES CIENTÍFICAS (MMC)	1	0,4%
CICLO BÁSICO DE ARTES (CBA)	1	0,4%
DEPORTISTA DESTACADO (DEP)	1	0,4%
Total	285	100%

Tabla 6. Distribución de ingresos por vía regular y por vías especiales correspondiente a la cohorte de estudiantes NDV que respondieron la EGP. Fuente EGP 2026 (n=285).

La homogeneidad identificada en la distribución de las vías de ingreso entre los grupos analizados constituye, por sí misma, un hallazgo de interés. Este patrón sugiere una aparente ausencia de diferenciación estructural en el acceso, aunque el alcance interpretativo del dato se ve limitado por el carácter descriptivo del instrumento utilizado. En este marco, no resulta posible establecer si dicha distribución responde efectivamente a la inexistencia de barreras en el proceso de admisión, a fenómenos de subdeclaración de la condición neurodivergente al momento del ingreso, o a la concurrencia de ambos factores. La delimitación de estas dinámicas excede las capacidades del diseño actual y se configura como una hipótesis de trabajo pertinente para futuros estudios con enfoques longitudinales o cualitativos, capaces de capturar los procesos y decisiones que median entre el acceso formal y el reconocimiento de la condición neurodivergente en la trayectoria universitaria.

3.2 Tipologías de Neurodivergencia.

3.2.1 Composición interna del subgrupo NDV según la EGP

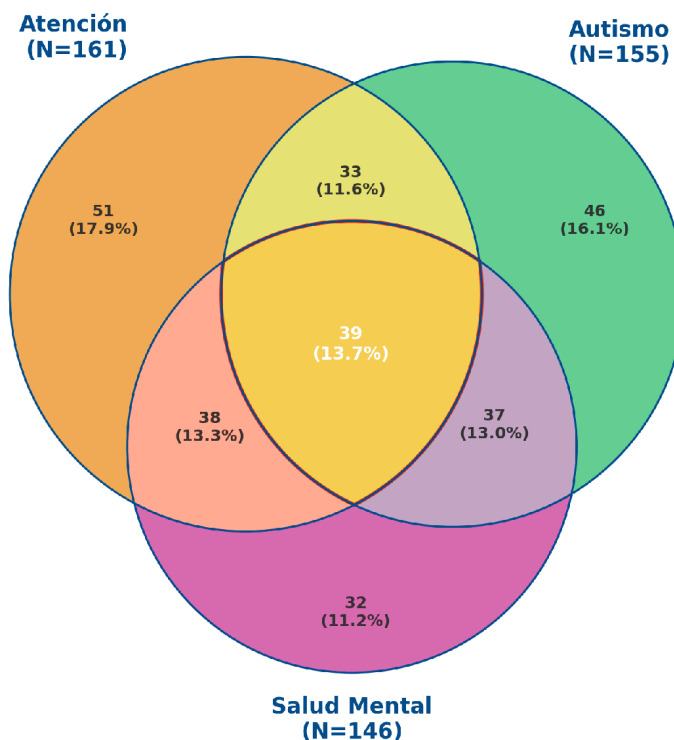
La EGP delimita tres tipologías focales, definidas bajo un criterio de mención múltiple y formuladas desde un enfoque neuroafirmativo, con un uso deliberado de lenguaje inclusivo y no patologizante. En las respuestas del estudiantado neurodivergente encuestado predominan las alusiones a formas neurodivergentes de atención, identificadas en 161 casos, lo que equivale al 56,5 %. A continuación, se sitúan las referencias a personas autistas, con 155 registros (54,4 %), y a condiciones de salud mental con incidencia en el desempeño cognitivo, presentes en 146 estudiantes (51,2 %). Junto a estos núcleos principales, se consignan también condiciones neurológicas (n = 35), situaciones vinculadas al aprendizaje (n = 32) y perfiles asociados a altas capacidades (n = 32), configurando un panorama heterogéneo, atravesado por combinaciones, que da cuenta de la diversidad de experiencias neurodivergentes al interior de la cohorte analizada.

El gráfico de Venn que se presenta a continuación pone en evidencia la elevada heterogeneidad interna del subgrupo de estudiantes neurodivergentes (NDV), a partir del análisis de las respuestas de los 285 estudiantes NDV que participaron en la EGP. Más de la mitad de la muestra, equivalente al 51,6 %, exhibe coocurrencia de al menos dos tipologías focales, lo que revela patrones de superposición relevantes. Destaca, en particular, un núcleo de mayor complejidad, conformado por 39 estudiantes (13,7 %), en quienes se observa una triple intersección entre atención (TDAH), autismo y condiciones de salud mental. En contraste, el 45,3 % de los casos se asocia a un único tipo focal, mientras que un 3,2 % no registra ninguno. El hecho de que prácticamente uno de cada siete estudiantes manifieste simultáneamente las tres condiciones analizadas constituye una evidencia estructural de que el colectivo NDV no puede ser comprendido como un grupo homogéneo. Esta constatación moviliza a cuestionar la pertinencia de respuestas institucionales estandarizadas y refuerza la necesidad de avanzar hacia modelos de apoyo multidimensionales, sensibles a trayectorias individuales y a configuraciones neurodivergentes complejas.

Composición interna del subgrupo NDV por co-ocurrencia de tipos focales

Cohorte NDV autodeclarada · EGP marzo-abril 2026 · N=285 · Mención múltiple permitida

Visualización A1 · Suplemento P1



★ Triple co-ocurrencia (núcleo de mayor complejidad clínica): 39 estudiantes ★

INDICADORES RESUMEN

• Con un solo tipo focal:	129	(45,3 %)
• Con co-ocurrencia (≥2):	147	(51,6 %)
• Triple co-ocurrencia:	39	(13,7 %)
• Sin ningún tipo focal:	9	(3,2 %)
• Total con ≥1 tipo focal:	276	(96,8 %)

LECTURA ESTRUCTURAL

El subgrupo NDV no es homogéneo: más de la mitad (51,6 %) presenta co-ocurrencia de al menos dos tipos focales. Casi uno de cada siete estudiantes NDV (13,7 %) declara los tres tipos simultáneamente.

Diseñar respuestas institucionales bajo el supuesto de colectivo NDV homogéneo opera contra la evidencia.

Universidad de Chile · Subdirección de Equidad e Inclusión · Suplemento EGP NDV · Mayo 2026

Gráfico 4. Composición interna del subgrupo NDV por co-ocurrencia de tipos focales.

Fuente EGP, 2026

El diagrama de Venn incluido en esta sección examina las intersecciones entre las tres tipologías focales con mayor prevalencia en la cohorte: formas neurodivergentes de atención, personas autistas y condiciones de salud mental con impacto cognitivo. Desde este recorte analítico, el 51,6 % del estudiantado neurodivergente encuestado declara la coexistencia de al menos dos de estas condiciones. Este resultado debe entenderse como una estimación conservadora de la heterogeneidad efectiva del subgrupo.

Cuando el análisis reúne las seis categorías consideradas por el instrumento EGP, incorporando condiciones neurológicas, trastornos del aprendizaje y altas capacidades a las tipologías focales, la proporción de estudiantes con co-ocurrencia de al menos dos tipos de neurodivergencia se eleva al 62,11 % de la cohorte, equivalente a 177 de 285 casos. Esta medición ampliada constituye el indicador de heterogeneidad interna desarrollado en el Hallazgo 1 (sección 4.1) y sustenta las orientaciones de política formuladas en el presente informe.

Ambas aproximaciones son metodológicamente consistentes y cumplen funciones analíticas complementarias. La primera permite observar con mayor precisión las intersecciones entre los subgrupos de mayor tamaño relativo, mientras que la segunda expresa de manera más fiel la complejidad estructural del colectivo neurodivergente en su conjunto.

Tipo de coocurrencia	n	% NDV
Solo Atención	51	17,9 %
Solo Autismo	46	16,1 %
Solo Salud Mental	32	11,2 %
Atención + Autismo	33	11,6 %
Atención + Salud Mental	38	13,3 %
Autismo + Salud Mental	37	13,0 %
Triple co-ocurrencia	39	13,7 %
Otros (aprendizaje, neurológico, altas cap.)	9	3,2 %

Tabla 7. Distribución de co-ocurrencia entre tipos focales NDV. Fuente: EGP 2026, n = 285.

El 51,6 % del estudiantado NDV que respondió la EGP declara la co-ocurrencia de al menos dos tipos focales, mientras que un 13,7 % reporta simultáneamente los tres. Este patrón de superposición refuerza la necesidad de revisar los supuestos de diseño institucional, ya que la unidad mínima para la planificación de adecuaciones no debiera situarse en la categoría agregada «estudiante NDV», sino, como mínimo, en la combinación específica de tipos efectivamente declarados por cada estudiante.

3.3 Barreras en la Vida Universitaria

Nota de alcance: Los datos de esta sección provienen de la EGP, n = 285. Constituyen patrones exploratorios. No se generalizan a la matrícula total.

3.3.1 Barreras asociadas a la experiencia neurodivergente

Barrera reportada	n	% (de 285)
Procesamiento cognitivo (organización, memoria, ritmo)	235	82,5 %
Comunicación e interacción	178	62,5 %
Procesamiento sensorial	162	56,8 %
Participación en actividades académicas y sociales	160	56,1 %
Movilidad y desplazamiento	31	10,9 %

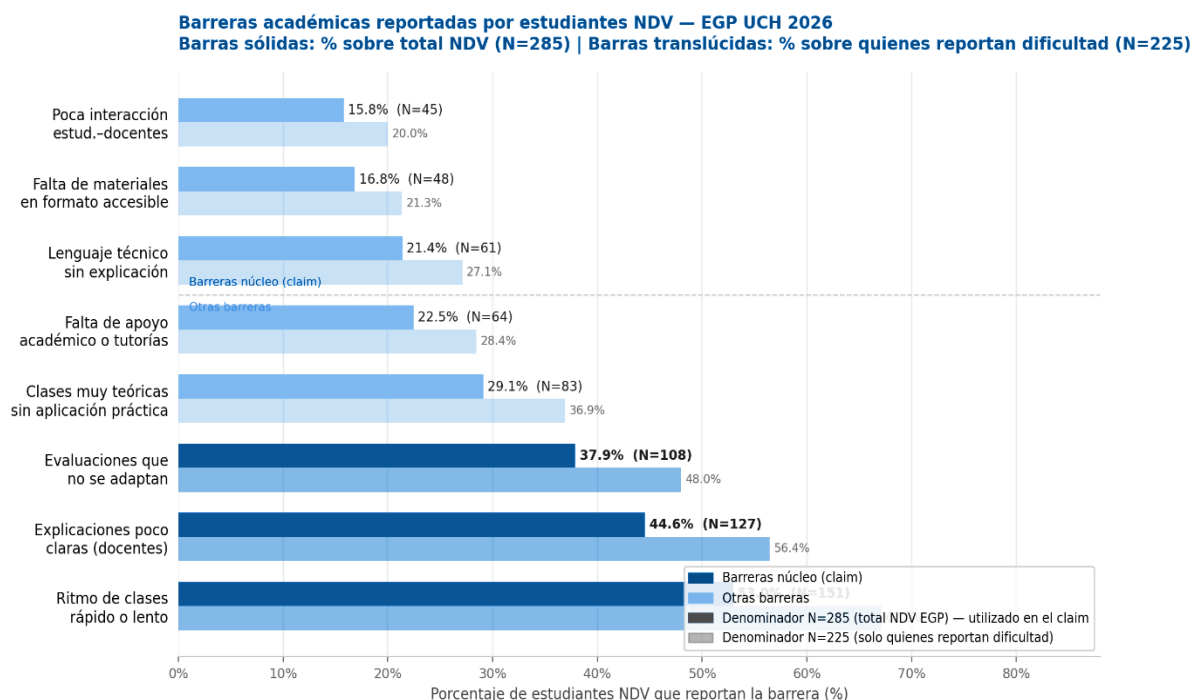
Tabla 8. Barreras asociadas a la experiencia neurodivergente. Fuente: EGP 2026.

El perfil de barreras identificado a partir de las respuestas de estudiantes neurodivergentes en la EGP se concentra de manera predominante en dimensiones vinculadas al procesamiento cognitivo, la comunicación y la regulación sensorial, más que en obstáculos asociados a la infraestructura física tradicional. Este hallazgo tensiona los enfoques institucionales centrados exclusivamente en la accesibilidad arquitectónica y plantea la necesidad de una respuesta más amplia. En particular, solicita revisar el diseño pedagógico y los dispositivos institucionales de bienestar y desarrollo estudiantil, fortalecer la claridad y previsibilidad de los dispositivos comunicacionales y atender de forma sistemática las condiciones sensoriales en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y de acompañamiento.

3.3.2 Barreras para la participación académica

Nota de lectura: Los porcentajes de esta sección se calculan sobre dos denominadores diferentes según la variable analizada. Aquellos referidos al universo que declara dificultades académicas utilizan $n = 225$ como base; los porcentajes que expresan prevalencia sobre la cohorte total utilizan $N = 285$. Ambos cálculos se señalan explícitamente en cada indicador para facilitar la interpretación correcta.

El 78,95 % de la cohorte NDV que respondió la EGP, equivalente a 225 de los 285 estudiantes encuestados, declara enfrentar dificultades para participar en las actividades académicas. Al examinar este subgrupo, las barreras identificadas se organizan en torno a un conjunto acotado de obstáculos que concentran las mayores frecuencias. Destaca, en primer término, el ritmo de las clases, percibido como inadecuado por el 67,1 % de quienes reportan dificultades (151 de 225). A ello se suma la valoración de las explicaciones docentes como insuficientemente claras, señalada por el 56,4 % (127 de 225), junto con modalidades de evaluación que no consideran la diversidad de perfiles neurocognitivos, mencionadas por el 48,0 % (108 de 225). Estas tres dimensiones configuran barreras asociadas al funcionamiento pedagógico y comunicacional del entorno formativo, cuya incidencia supera a la de otros obstáculos relevados. Entre estos últimos se incluyen las clases excesivamente teóricas y con escasa aplicación práctica (36,9 %), la falta de apoyos académicos o tutorías sistemáticas (28,4 %) y el uso de lenguaje técnico complejo sin mediación explicativa adecuada (27,1 %).



Fuente: EGP_Cohorte_NDV_filtrada.xlsx. Variable: situaciones_experimentadas (respuesta múltiple, texto libre).
 Base para % sobre N=225: solo estudiantes con dif_academicas="SI". Respuesta múltiple: los porcentajes no suman 100%.

Gráfico 5. Barreras académicas reportadas por estudiantes NDV.

Consideradas sobre el total de la cohorte NDV (N = 285), estas mismas barreras alcanzan una prevalencia del 52,98 %, 44,56 % y 37,89 %, respectivamente. Ambas aproximaciones resultan metodológicamente válidas, en la medida en que responden a interrogantes analíticos diferenciados. La primera, construida con un denominador de N = 225, permite dimensionar la intensidad relativa de cada obstáculo dentro del subgrupo que efectivamente declara dificultades de participación académica. La segunda, calculada sobre el total de la cohorte NDV, expresa la extensión de dichas barreras en el conjunto del estudiantado neurodivergente. El informe adopta como referencia analítica el denominador N = 225, por tratarse del universo de estudiantes NDV que reportaron dificultades académicas.

Indicador	Valor verificado
Dificultades académicas	78,9 % (225/285)
Ritmo de clases inadecuado	52,98% (151/285)
Explicaciones insuficientemente claras	44,56% (127/285)
Evaluaciones sin considerar diversidad neurocognitiva	37,89% (108/285)

Tabla 9. Estudiantes NDV que reportaron barreras académicas específicas. Fuente EGP, 2026

Nota metodológica importante:

Los tres porcentajes asociados a las barreras (53,0 %, 44,6 % y 37,9 %) se calculan utilizando como denominador el total de la muestra (N = 285) y no únicamente el subgrupo que declaró dificultades académicas (n=225). Esta elección metodológica resulta válida y coherente, en la medida en que permite interpretar la prevalencia de dichas barreras en el conjunto de la cohorte y no solo entre quienes ya manifestaron algún tipo de dificultad.

3.3.3 Entorno sensorial

Las salas de clase concentran el nivel más elevado de barrera percibida entre los tres tipos de espacios examinados. Apenas un 10,53 % de la cohorte NDV (30 de 285 estudiantes) declara no experimentar dificultades en este entorno, una proporción claramente inferior a la observada en bibliotecas (27,02 %, 77 de 285) y en espacios de ocio (25,96 %, 74 de 285). Esta diferencia sitúa al aula como el contexto con mayores restricciones para la participación académica desde la experiencia reportada.

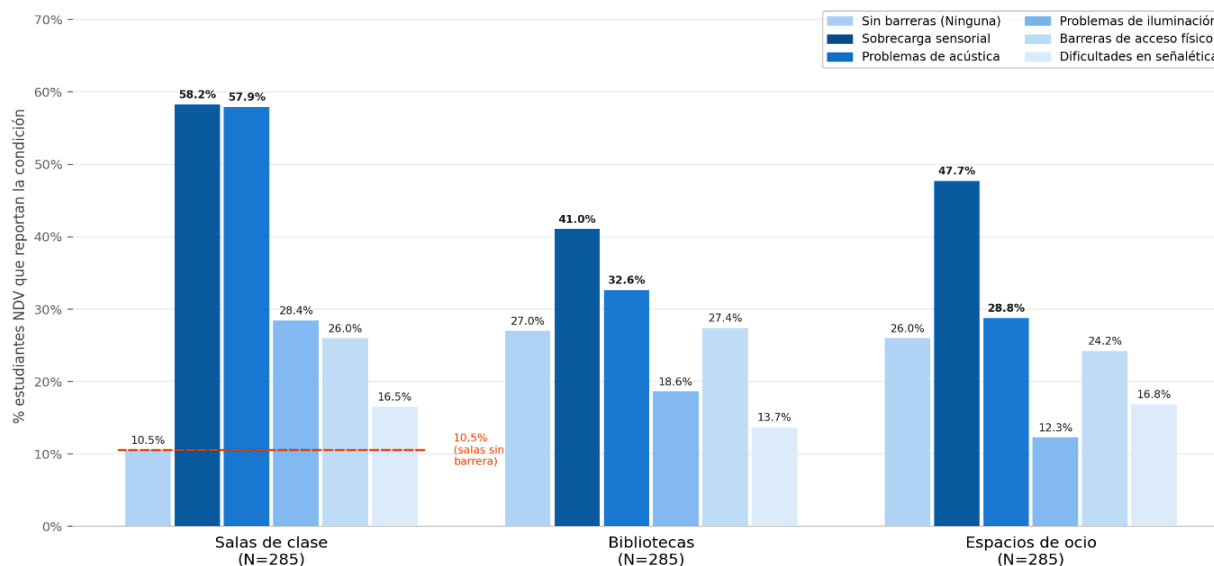
Variable analizada	Resultado referencial
Sin barreras salas	10,53% (30/285)
Sin barreras bibliotecas	27,40% (77/281)
Sin barreras ocio	25,96% (74/285)
Sobrecarga sensorial salas (máx. rango)	58,25% (166/285)
Sobrecarga sensorial bibliotecas (mín. rango)	41,05% (117/285)
Acústica de las salas	57,89% (165/285)
Regulación sensorial	58,60% (167/285)

Tabla 10. Percepción del entorno sensorial en salas de clase y bibliotecas. Fuente EGP, 2026

Con independencia del tipo de espacio, la sobrecarga sensorial se configura como el obstáculo de mayor recurrencia. Su prevalencia alcanza el 58,25 % en las salas de clase (166 de 285), desciende al 47,72 % en los espacios de ocio (136 de 285) y se sitúa en un 41,05 % en las bibliotecas (117 de 285). El intervalo resultante, comprendido entre el 41,1 % y el 58,3 %, da cuenta de una persistencia de las dificultades sensoriales que atraviesa los distintos entornos analizados, sin quedar circunscrita a un único tipo de espacio.

Barreras en espacios físicos según tipo de entorno — Cohorte NDV EGP UCH 2026

Barras en azul oscuro: barreras núcleo del claim (sobrecarga sensorial y acústica)



Fuente: EGP_Cohorte_NDV_filtrada.xlsx. Variables: acc_salas, acc_bibliotecas, acc_ocio (respuesta múltiple, N=285).
 Demanda de espacios de regulación sensorial (neuro_apoyos_uni): 167/285 = 58,6% | Bibliotecas: el 27,4% del claim corresponde a 77/281 (denominador ajustado, ver tabla de datos).

Gráfico 6. Barreras en espacios físicos según tipo de entorno (salas de clase bibliotecas, espacios de ocio) Fuente EGP, 2026

En el ámbito específico de las salas de clase, las deficiencias acústicas, asociadas al exceso de ruido exterior, la reverberación y la insuficiencia de aislamiento, afectan al 57,89 % de la cohorte (165 de 285). Esta cifra posiciona a la acústica como la segunda

barrera más frecuente en este entorno, con una magnitud prácticamente equiparable a la de la sobrecarga sensorial. La consistencia de este patrón se ve reforzada por la elevada demanda de espacios orientados a la regulación sensorial, señalada por el 58,60 % de las y los participantes (167 de 285) en la variable relativa a apoyos requeridos en la universidad. **En conjunto, estos resultados apuntan a que las condiciones sensoriales y acústicas del entorno formativo operan como uno de los principales obstáculos estructurales para la participación académica de la población neurodivergente.**

3.3.4 Impacto en la trayectoria universitaria

El impacto de mayor severidad en la trayectoria universitaria de la cohorte NDV se concentra en tres dimensiones claramente identificables. Las afectaciones a la salud mental alcanzan al 55,4 % de las y los estudiantes (158 de 285), seguidas por el retraso académico autorreportado, presente en un 47,0 % de la cohorte (134 de 285), indicador que no fue contrastado con registros objetivos de progresión curricular. A ello se suma la consideración de abandono de los estudios, manifestada por el 29,5 % de las personas participantes (84 de 285). En contraste, solo un 11,9 % de la cohorte (34 de 285) señala que su condición no ha tenido incidencia en su trayectoria universitaria.

El examen desagregado según tipo de neurodivergencia evidencia una distribución desigual de estos impactos al interior del grupo analizado. En particular, el subgrupo asociado a condiciones de salud mental con incidencia en el desempeño cognitivo registra los valores más altos en las tres dimensiones consideradas, lo que permite caracterizarlo como el segmento de mayor vulnerabilidad dentro de la cohorte NDV. Esta concentración de efectos adversos sugiere una exposición acumulativa a barreras que exceden el plano estrictamente académico y comprometen la sostenibilidad de la experiencia universitaria en su conjunto.

Tipo NDV	Salud mental	Retraso acad.	Abandono	No afectó
Atención (n=161)	53,4 %	50,3 %	28,6 %	13,7 %
Autismo (n=155)	58,1 %	45,2 %	29,0 %	10,3 %
Salud Mental (n=146)	65,8 %	56,8 %	40,4 %	9,6 %
Línea base NDV (n=285)	55,4 %	47,0 %	29,5 %	11,9 %

Tabla 11. Impacto en trayectoria por tipo NDV. Fuente: EGP UCH 2026.

Nota metodológica: los subtipos no son mutuamente excluyentes (múltiple mención posible), por lo que los N suman más de 285. Los porcentajes se calculan sobre el total de cada subgrupo. La columna "No afectó" corresponde a quienes declararon que su identidad y/o condición no ha afectado su trayectoria universitaria.

De acuerdo con el análisis de las respuestas a la EGP, el subgrupo asociado a Salud Mental concentra la mayor proporción de solicitudes de adecuaciones, con un 69,9 % de participación (102 de 146 estudiantes). No obstante, la información recopilada muestra que las respuestas institucionales tienden a ser parciales o a presentar demoras en los acompañamientos. Entre quienes solicitaron adecuaciones, solo el 43,1 % las recibió dentro de los plazos requeridos; una proporción equivalente, también del 43,1 %, accedió a ellas de manera tardía, mientras que el 13,7 % no obtuvo respuesta efectiva.

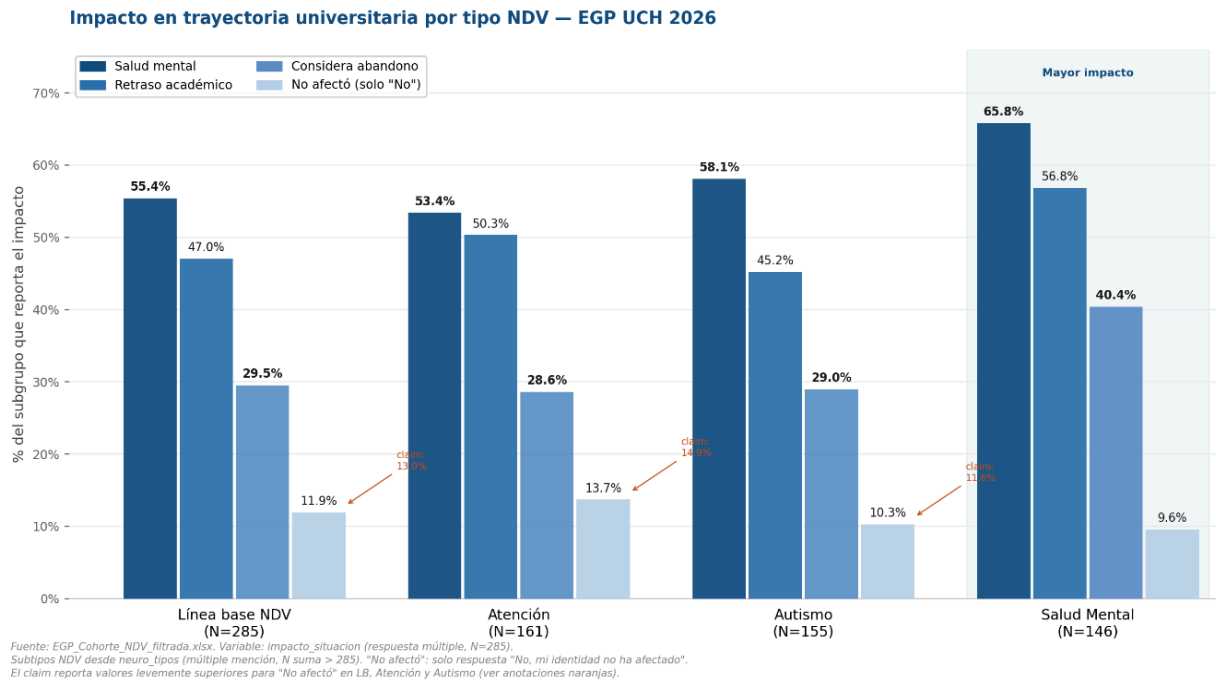


Gráfico 7. Impacto en la trayectoria universitaria para estudiantes NDV. Fuente EGP, 2026

Consideradas en conjunto, estas cifras indican que el 56,9 % del estudiantado de este subgrupo que demandó adecuaciones enfrentó una respuesta institucional deficiente o fuera de los plazos requeridos. La convergencia de una elevada necesidad de apoyos, un impacto acentuado en la salud mental y en la trayectoria académica, junto con una capacidad institucional limitada para responder de forma oportuna, configura un escenario de especial vulnerabilidad.

3.4 Ajustes Razonables y Brechas de Adecuación

3.4.1 Ajustes requeridos

De forma transversal, las solicitudes de ajustes formuladas por la cohorte NDV se concentran en tres ámbitos claramente definidos. En primer lugar, las adecuaciones en los sistemas de evaluación, requeridas por el 59,65 % de las y los estudiantes (170 de 285). En segundo término, la disponibilidad de espacios destinados a la regulación sensorial, mencionada por el 58,60 % de la cohorte (167 de 285). Finalmente, el acceso a apoyo profesional especializado, demandado por el 57,19 % de quienes respondieron (163 de 285). Este conjunto de requerimientos configura un umbral mínimo de respuesta institucional frente a las necesidades identificadas y se diferencia con nitidez del resto de los ajustes solicitados, cuyas frecuencias no superan el 55 % en ninguno de los casos registrados.

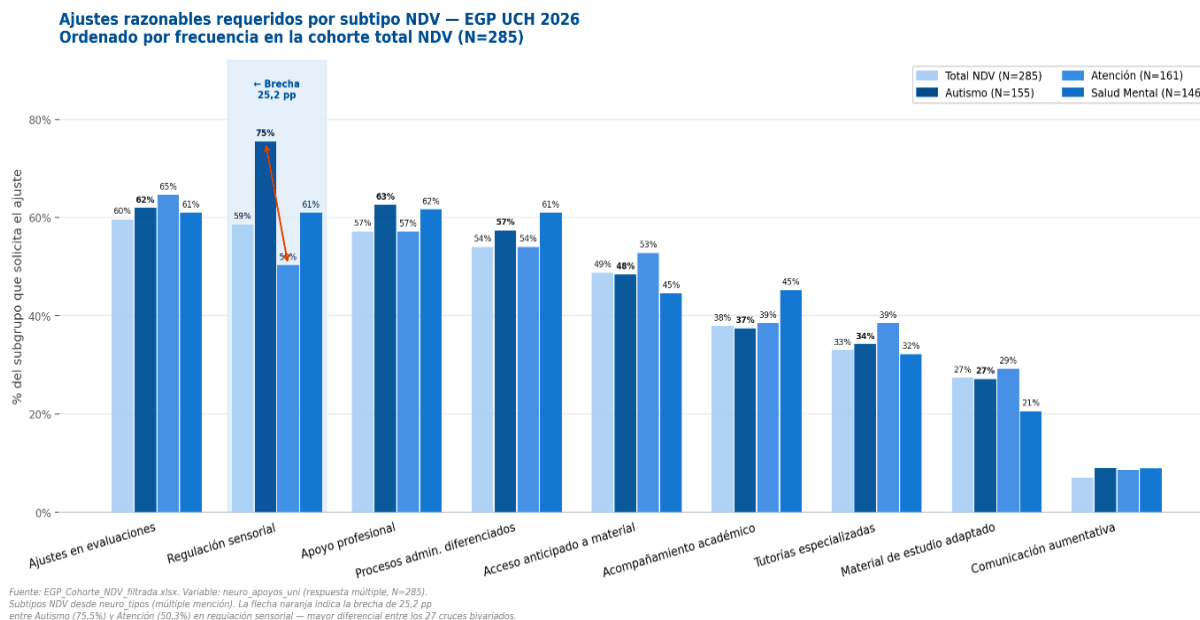


Gráfico 8. Tipos de ajustes razonables requeridos por subtipo NDV, organizado por frecuencia en la cohorte total. Fuente EGP, 226

El análisis desagregado por tipo de neurodivergencia muestra que la solicitud de espacios de regulación sensorial es el ajuste que presenta mayor variabilidad interna entre todos los considerados. La expresión más intensa se observa en el subgrupo de estudiantes en el espectro autista, donde un 75,48 % (117 de 155) identifica esta necesidad, superando en 25,17 puntos porcentuales al subgrupo asociado a condiciones de atención, en el que la misma demanda alcanza el 50,31 % (81 de 161). El subgrupo vinculado a salud mental se sitúa en una posición intermedia, con un 60,96 % (89 de 146). La diferencia registrada entre Autismo y Atención, equivalente a 25,17%, constituye la brecha más pronunciada

entre los veintisiete cruces bivariados analizados (9 tipos de ajustes por 3 pares de subtipos), y excede en cerca de once puntos porcentuales a la segunda mayor diferencia observada, correspondiente a la comparación entre Autismo y Salud Mental en este mismo indicador (14,5 %).

3.4.2 El circuito administrativo de gestión de adecuaciones

El examen de la información consignada en la EGP respecto de la gestión de apoyos y ajustes razonables dirigidos a estudiantes neurodivergentes permite reconocer un patrón estable en el funcionamiento de los dispositivos institucionales. Desde una perspectiva operativa, el circuito administrativo asociado a la tramitación de estos ajustes se configura como una secuencia escalonada, en la que las solicitudes formuladas por el propio estudiantado se van reduciendo de manera progresiva a lo largo de cuatro instancias sucesivas. Cada uno de estos tramos incorpora exigencias específicas y mecanismos de filtrado que inciden directamente en la permanencia de los casos dentro del proceso y en su continuidad efectiva.

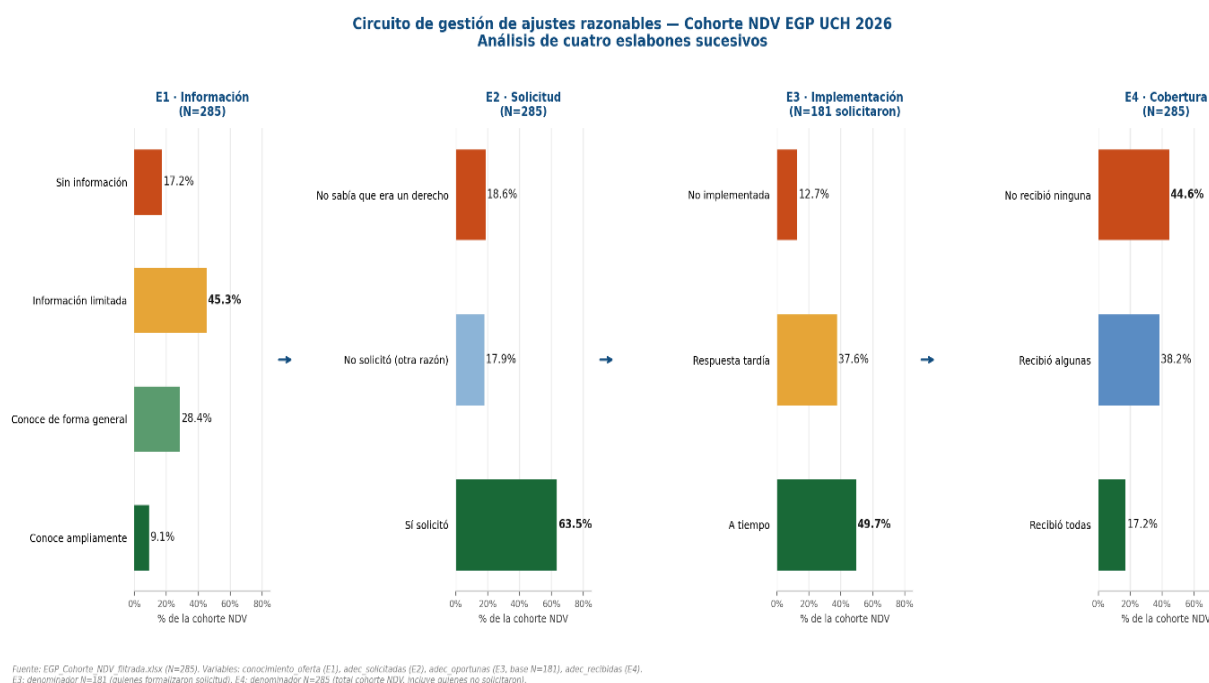


Gráfico 9. Circuito de gestión de ajustes razonables en relación al análisis de 4 eslabones sucesivos. EGP, 2026

Eslabón 1 - Información.

Solo un 9,12 % de las y los estudiantes neurodivergentes que respondieron la EGP (26 de 285) declara manejar de forma amplia la oferta de apoyos disponible y los mecanismos formales de acceso. Un 28,42 % adicional (81 de 285) señala conocer dicha oferta en

términos generales, aunque sin dominio efectivo de los procedimientos necesarios para activarla. En el extremo contrario, un 17,19 % de la cohorte (49 de 285) indica no contar con información alguna, mientras que el 45,26 % (129 de 285) reporta un acceso restringido a antecedentes parciales, fragmentarios o incompletos. Consideradas en conjunto, estas cifras muestran que el 73,68 % del estudiantado opera con un nivel de información insuficiente para gestionar de manera autónoma el circuito de ajustes razonables, configurando una condición estructural de desventaja que antecede a cualquier decisión individual orientada a la solicitud de apoyos.

Eslabón 2 - Solicitud.

El 63,51 % del estudiantado neurodivergente que respondió la EGP, equivalente a 181 de 285 personas, llegó a formalizar solicitudes de apoyos o de ajustes razonables. En contraste, un 18,60 % (53 de 285) no inició este trámite debido al desconocimiento de que se trata de un derecho reconocido, situación que remite a una debilidad en el sistema de información institucional, más que a una falta de motivación o interés por parte de los propios estudiantes. Un 17,89 % adicional (51 de 285) optó por no solicitar apoyos por razones de distinta naturaleza.

Eslabón 3 - Implementación.

Dentro del grupo que formalizó solicitudes, menos de la mitad de los casos accede a una resolución en plazos compatibles con las exigencias del proceso formativo. En efecto, solo el 49,72 % de quienes solicitaron apoyos (90 de 181 estudiantes) recibió una respuesta oportuna, entendida como aquella que comunica de manera clara las medidas de flexibilidad académica y asegura su aplicación efectiva durante el semestre en curso. Un 37,57 % (68 de 181) declara haber recibido una respuesta tardía, ya sea al cierre del período académico o en un momento en que la trayectoria formativa ya se encontraba comprometida. El 12,71 % restante (23 de 181) señala no haber contado con la implementación de ninguna medida de flexibilidad académica en el semestre en que realizó la solicitud. En términos agregados, el 50,28 % de los estudiantes que gestionaron ajustes razonables refieren que no obtuvieron una respuesta oportuna por parte del sistema institucional.

Eslabón 4 - Cobertura.

Considerando el total de la cohorte de estudiantes neurodivergentes (N=285), únicamente el 17,19 % (49 de 285) declara haber recibido la totalidad de los ajustes

razonables o medidas de flexibilidad académica que solicitó. Un 38,25 % adicional (109 de 285) señala haber accedido solo a algunas de las adecuaciones requeridas. En contraste, el 44,56 % de la cohorte (127 de 285) informa no haber recibido ningún tipo de ajuste, lo que evidencia una brecha sustantiva entre la demanda expresada y la capacidad efectiva de respuesta del dispositivo institucional. Este último grupo incluye tanto a estudiantes que formalizaron solicitudes sin obtener respuesta como a quienes no llegaron a iniciar el trámite, condición que, como se ha señalado previamente, se encuentra parcialmente determinada por las barreras de información presentes en el primer eslabón del circuito de gestión.

3.4.3 Respuesta diferencial por tipo NDV

El subgrupo de estudiantes en el espectro autista exhibe los niveles más altos de implementación oportuna entre los tres tipos de neurodivergencia considerados. En este grupo, el 53,33 % de quienes formalizaron una solicitud de apoyos o ajustes razonables, esto es, 56 de 105 estudiantes, recibió una respuesta dentro de los plazos establecidos. Las tasas registradas en los subgrupos asociados a condiciones de atención y a salud mental resultan inferiores. En el primer caso, la implementación oportuna alcanza al 44,23 % de las solicitudes formalizadas (46 de 104), mientras que en el segundo se sitúa en un 43,14% (44 de 102), configurando un patrón de respuesta menos favorable en comparación con el observado en el subgrupo autista.

Al considerar de manera conjunta las respuestas tardías y los casos en que no se implementó ningún ajuste, los subgrupos asociados a condiciones de Atención y a Salud Mental concentran las tasas más elevadas. En el primero de ellos, esta proporción alcanza el 55,7% (58 de 104), mientras que en el segundo se sitúa en un 56,8% (58 de 102). Estas cifras contrastan con el 46,6 % observado en el subgrupo de estudiantes en el espectro autista (49 de 105). La diferencia entre el subgrupo Autismo y cada uno de los otros subtipos se mantiene en un rango que oscila entre 9,1 y 10,2 puntos porcentuales, configurando una asimetría estable, que se reproduce con independencia del denominador considerado en el análisis.

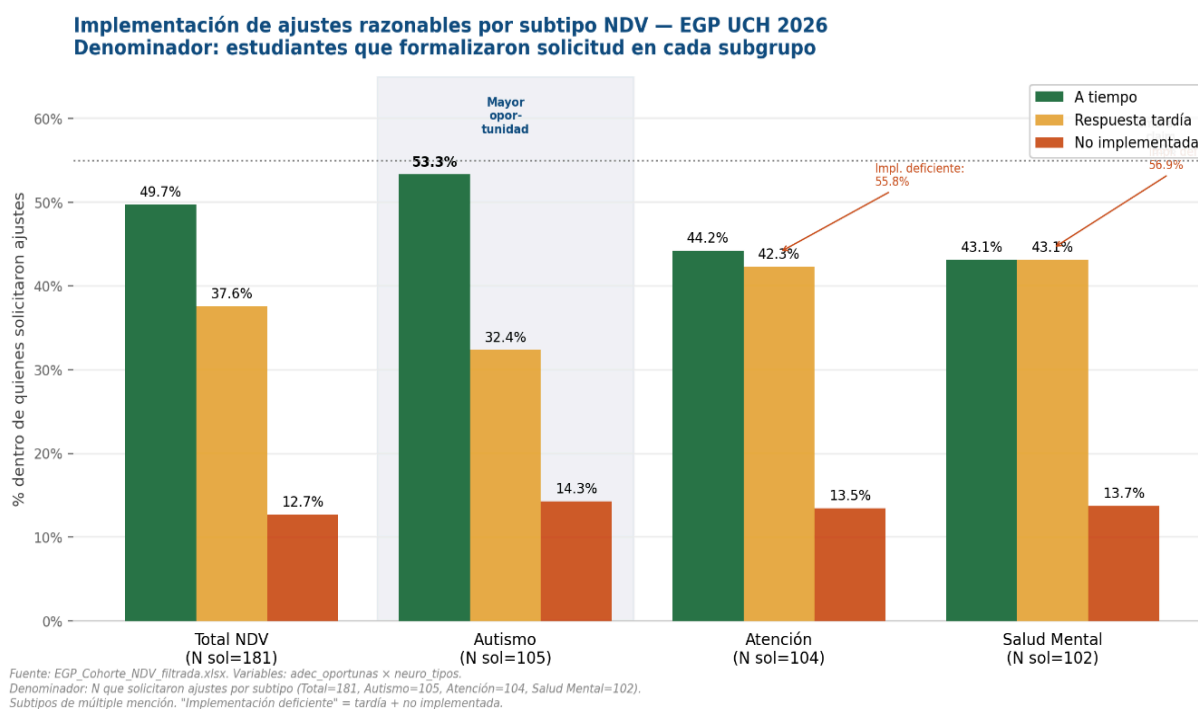


Gráfico 10. Implementación de ajustes razonables por subtipo NDV a partir de los estudiantes que formalizaron solicitud en cada subgrupo. Fuente EGP, 2026

Un matiz de relevancia analítica que la lectura agregada tiende a ocultar, es que los tres subtipos presentan tasas prácticamente equivalentes de no implementación de ajustes, con valores de 14,3%, 13,5% y 13,7%, respectivamente. Este patrón indica que la ventaja observada en el subgrupo Autismo se explica por una redistribución interna de los resultados del proceso. En concreto, una parte significativa de las respuestas que en los otros subgrupos se concentran en la categoría de implementación tardía se desplaza, en el caso del estudiantado autista, hacia la categoría de implementación oportuna. La diferencia, por tanto, no remite a niveles de cobertura del sistema, sino a la oportunidad temporal con que los apoyos se materializan dentro del ciclo académico.

Esta asimetría en el desempeño del dispositivo institucional para la gestión y tramitación de ajustes razonables demanda un análisis específico de las prácticas, criterios operativos y acuerdos organizacionales que explican la mayor oportunidad observada en el subgrupo Autismo. Resulta particularmente pertinente indagar si este diferencial se asocia a la existencia de protocolos más claramente definidos, a una mayor estandarización de las trayectorias de solicitud o a un reconocimiento diagnóstico que facilite la activación temprana de los apoyos. Al mismo tiempo, se vuelve necesario evaluar en qué medida estos elementos son transferibles o adaptables a los subgrupos vinculados a condiciones de atención y de salud mental, en los cuales la respuesta tardía emerge como el principal componente del déficit de implementación.

3.4.4 Apoyo académico y conocimiento de la oferta

Entre el estudiantado neurodivergente que respondió la EGP, un 48,4% (138 de 285) declara no haber accedido a ningún tipo de apoyo académico a lo largo de su trayectoria universitaria, proporción que equivale a prácticamente la mitad de la cohorte analizada. Dentro del grupo que sí reporta algún nivel de apoyo o acompañamiento, las tutorías entre pares se consolidan como el recurso de mayor utilización. Estas son mencionadas por el 32,28 % de la cohorte (92 de 285) cuando se consideran todas las respuestas en modalidad múltiple, y por el 15,8% (45 de 285) cuando se identifican como recurso exclusivo.

Los servicios de apoyo psicoeducativo presentan una cobertura más acotada: alcanzan al 16,84 % de los estudiantes (48 de 285) bajo el criterio de cualquier mención, y descienden al 7,02 % (20 de 285) cuando se registran como única forma de apoyo recibida. El panorama se completa con las tutorías con docentes, utilizadas por el 13,33 % del estudiantado (38 de 285), y las asesorías académicas que muestran la menor presencia relativa, con un 6,67 % (19 de 285). En su conjunto, esta distribución da cuenta de un acceso fragmentado y desigual a los dispositivos de apoyo disponibles, con una fuerte dependencia de mecanismos informales o de baja institucionalización.

Apoyos académicos y canales de información — Cohorte NDV EGP UCH 2026

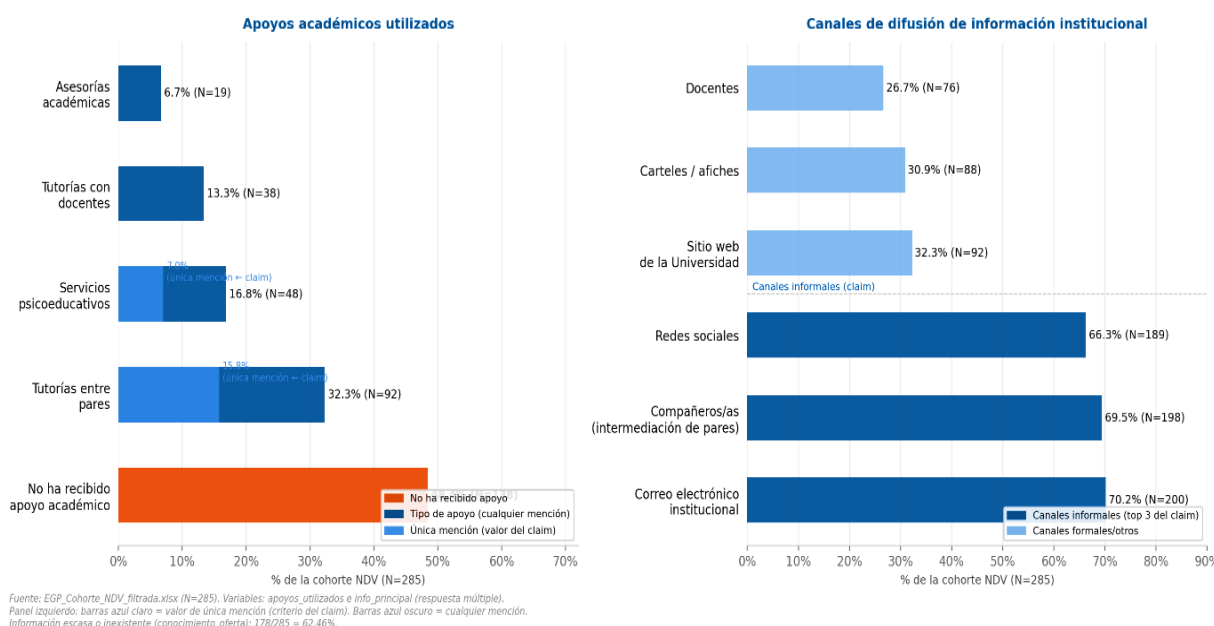


Gráfico 11. Apoyos académicos utilizados por el estudiantado NDV y canales de difusión de información institucional. Fuente EGP, 2026

Este patrón de implementación de medidas de apoyo y acompañamiento se despliega en un contexto marcado por limitaciones en el acceso a información clara, sistematizada y oportunamente disponible sobre los mecanismos y dispositivos institucionales; tanto en su dimensión normativa como en su operación cotidiana. Ello se manifiesta en que el 62,46 % del estudiantado (178 de 285) declara contar con información insuficiente para orientarse en el sistema: un 45,26 % (129 de 285) señala acceder únicamente a antecedentes fragmentarios o incompletos, mientras que un 17,19 % (49 de 285) indica no conocer en absoluto la oferta de recursos y apoyos disponibles en la Universidad.

La circulación de la información se articula a través del correo electrónico institucional, mencionado por el 70,2% del estudiantado (200 de 285), seguido muy de cerca por la mediación de pares o compañeros de curso, con un 69,47 % (198 de 285) y por el uso de redes sociales, referido por el 66,32 % de la cohorte (189 de 285). En contraste, los dispositivos formales de difusión presentan niveles de alcance considerablemente más bajos. El sitio web institucional es identificado como fuente de información por el 32,28 % de los estudiantes (92 de 285), los carteles y afiches por el 30,88 % (88 de 285) y el cuerpo docente por apenas el 26,67 % (76 de 285). Este esquema de difusión, sostenido principalmente en circuitos informales y altamente dependiente del capital social individual, tiende a reproducir desigualdades preexistentes y sitúa en una posición de desventaja estructural a quienes cuentan con redes de contacto más acotadas o restringidas para activar y sostener el acceso a información relevante.

3.5 Bienestar, Discriminación y Participación Social

3.5.1 Discriminación arbitraria

El 32,28 % del estudiantado neurodivergente que respondió la EGP, equivalente a 92 de 285 personas, señala haber enfrentado situaciones de discriminación arbitraria a lo largo de su trayectoria académica. Al examinar los motivos reportados, la neurodivergencia y las formas específicas de funcionamiento neurodivergente emergen como el factor más recurrente, mencionado por el 20,70 % de la cohorte (59 de 285). Le siguen la identidad de género, con un 7,72 % (22 de 285), y las características asociadas a la situación de discapacidad o diversidad funcional, identificadas por el 7,37 % del estudiantado (21 de 285).

Otros motivos aparecen con menor frecuencia, aunque no resultan marginales: la situación económica es señalada por el 4,21 % de los casos (12 de 285), la orientación sexual por el 3,51 % (10 de 285) y la situación migratoria o la nacionalidad por el 2,46 % (7 de 285). En conjunto, esta distribución evidencia múltiples ejes de discriminación que inciden en la experiencia académica del estudiantado neurodivergente y que trascienden un único factor explicativo.

Adquiere particular relevancia que el 41,30 % de quienes reportan experiencias de discriminación arbitraria (38 de 92 estudiantes) no haya efectuado una denuncia formal o bien declare desconocer los procedimientos institucionales disponibles para el acompañamiento y la denuncia en este tipo de situaciones. Este porcentaje corresponde a quienes seleccionaron exclusivamente alguna de estas dos alternativas, sin haber realizado de manera simultánea ninguna acción de reporte. Si se considera el total de menciones a dichas categorías, incluyendo a quienes las combinaron con otras respuestas, la proporción se eleva al 58,70 % (54 de 92). Este resultado refuerza la existencia de brechas en el acceso a información pertinente y pone en cuestión la efectividad de los dispositivos institucionales destinados al resguardo y garantía de derechos.

3.5.2 Conductas de acoso, abuso o violencia

El 17,2 % de la cohorte NDV, equivalente a 49 de los 285 estudiantes que respondieron la EGP, declara haber vivido situaciones de acoso, abuso o violencia al interior de la institución. De este conjunto, 35 personas señalan que estas experiencias ocurrieron en una única ocasión, mientras que 14 reportan haberlas enfrentado de manera reiterada a lo largo de su trayectoria académica. Adicionalmente, un 9,1% del estudiantado (26 de 285) optó por no responder esta pregunta, lo que introduce un margen adicional de indeterminación en la estimación de la magnitud real de este fenómeno.

Acoso/abuso y discriminación presenciada — Cohorte NDV EGP UCH 2026

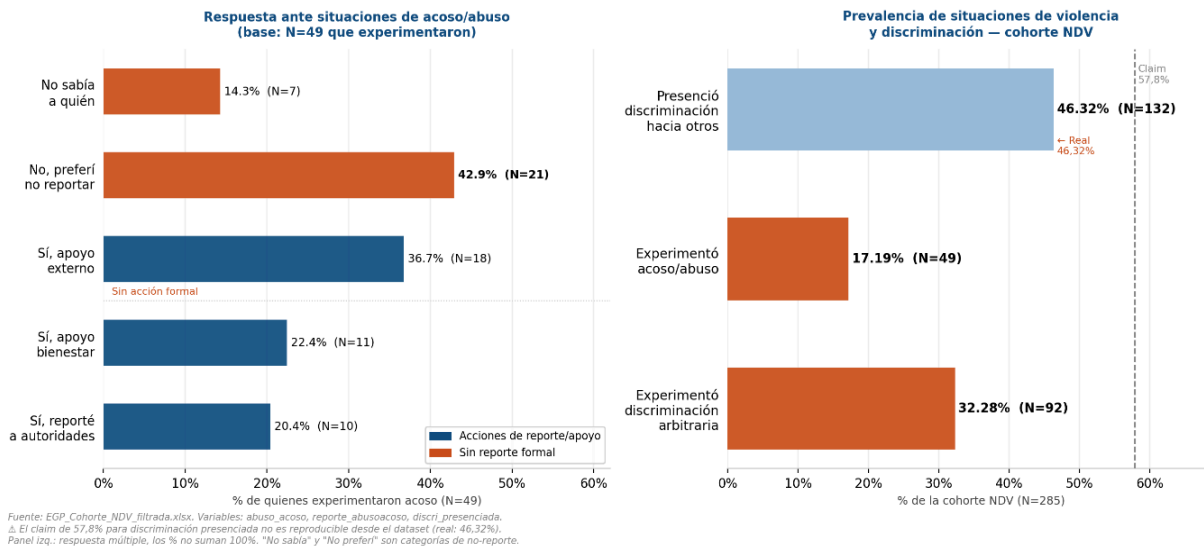


Gráfico 12. Acoso/abuso y discriminación presenciada por estudiantes NDV. A la izquierda Porcentaje de respuesta ante situaciones de acoso/abuso. A la derecha prevalencia de situaciones de violencia y discriminación. Fuente EGP, 2026

Entre el estudiantado neurodivergente que declara haber experimentado situaciones de acoso, abuso o violencia al interior de la institución (N=49), una proporción significativa no activó mecanismos formales de reporte. En efecto, el 42,9% de este grupo (21 de 49) señala haber optado explícitamente por no denunciar, mientras que un 14,3% adicional (7 de 49) indica no haber sabido a qué instancia dirigirse para hacerlo. Consideradas en conjunto, estas dos categorías concentran al 57,2% de quienes vivieron este tipo de experiencias (28 de 49), lo que pone en evidencia brechas persistentes tanto en el acceso a información clara sobre los procedimientos disponibles como en la capacidad efectiva de los dispositivos institucionales para garantizar el resguardo de derechos.

Entre el estudiantado neurodivergente que señala haber activado algún tipo de respuesta frente a estas situaciones, la alternativa predominante fue la búsqueda de apoyo externo a la institución, ya sea a través de redes personales o mediante profesionales independientes, opción mencionada por el 36,7% de los casos (18 de 49). Con una presencia menor, se observa el recurso a los servicios de bienestar estudiantil, al que accedió el 22,45% del grupo afectado (11 de 49), así como la realización de reportes formales ante autoridades universitarias, instancia utilizada por el 20,4% (10 de 49). Esta distribución da cuenta de una inclinación relativa hacia circuitos de apoyo extrainstitucionales o periféricos, en lugar de utilizar los canales formales de denuncia y acompañamiento disponibles al interior de la institución.

El 46,3% de la cohorte NDV, equivalente a 132 de 285 estudiantes, señala haber sido testigo de situaciones de discriminación dirigidas hacia otros miembros del estudiantado.

Esta proporción supera en 29,1% de la tasa de experiencias personales de acoso o abuso, situada en un 17,2%, y en 13,96 puntos la discriminación arbitraria, declarada en primera persona, que alcanza el 32,28 %. La distancia observada entre la vivencia individual y la observación de hechos que afectan a terceros refuerza la interpretación de que las dinámicas de exclusión y violencia no se limitan a episodios aislados, sino que configuran un entorno estructuralmente permeado por prácticas discriminatorias que trascienden los casos reportados a nivel personal.

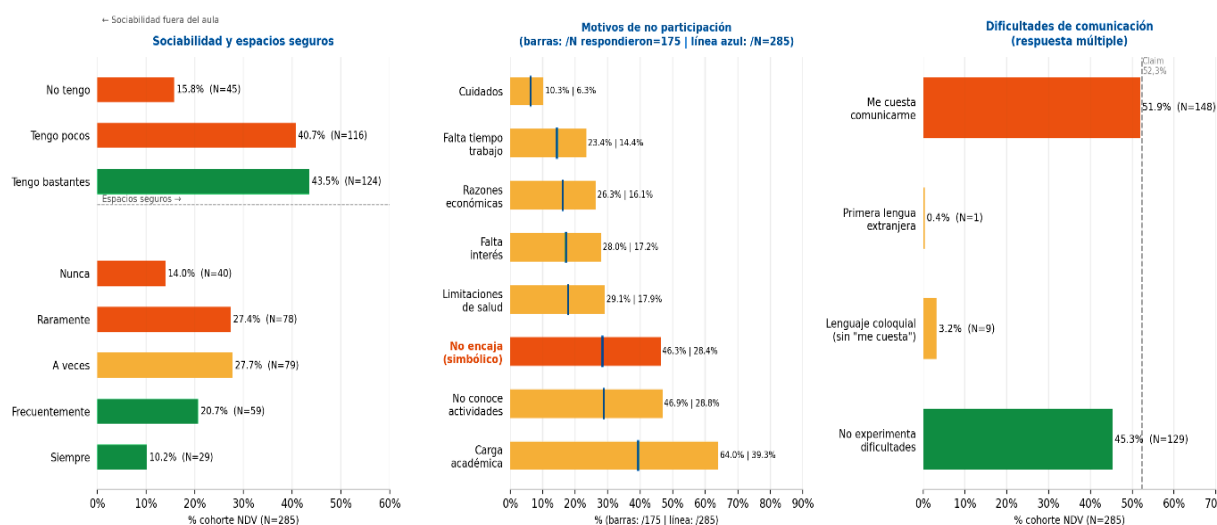
Respuesta	Menciones	% del total de menciones
No, preferí no reportar	21	42,86 % ~ 48,9%
Sí, busqué apoyo externo (familia, amigos o profesionales)	18	36,73 %
Sí, busqué apoyo en servicios de bienestar estudiantil	11	22,45 %
Sí, reporté a autoridades universitarias	10	20,41 %
No sabía a quién reportar	7	14,29 %
TOTAL	49	100,0%

Tabla 12. Distribución de respuestas estudiantes NDV a la pregunta sobre conductas de acoso, abuso o violencia en la universidad. Fuente: EGP 2026.

3.5.3 Aislamiento social y participación

El 41,4% del estudiantado neurodivergente que respondió la EGP, equivalente a 118 de las 285 personas encuestadas, señala que socializa de forma rara o inexistente fuera del ámbito estrictamente académico. Al interior de este grupo, un 27,4% de la cohorte (78 de 285) declara una participación social esporádica, mientras que un 14% (40 de 285) indica no involucrarse en instancias de socialización en ningún caso, lo que opera como un indicador proxy de una integración social universitaria limitada. Esta interpretación se ve reforzada por antecedentes convergentes: el 60% del estudiantado (171 de 285) no participa en colectivos, organizaciones o agrupaciones estudiantiles, mientras que un 56,5% (161 de 285) manifiesta contar con pocos o ningún espacio que perciba como seguro al interior de la universidad. En conjunto, estos resultados configuran la existencia de un patrón de vinculación social frágil, con implicancias relevantes para la experiencia universitaria y la construcción del sentido de pertenencia institucional del estudiantado neurodivergente.

Aislamiento social y participación — Cohorte NDV EGP UCH 2026



Fuente: EGP, Cohorte NDV, filtrada.xlsx (N=285). Variables: sociabilidad, espacios seguros, participacion.org, no_participa_motivos, dif_comunicacion. a Dif. comunicación: citem usa N=148(285=52.28% construcción específica); real "cualquier mención" = 156(285=54.74%.

Gráfico 13. Aislamiento social y participación de estudiantes NDV. A la izquierda el gráfico muestra la frecuencia de sociabilidad y su relación con espacios seguros (fuera del aula). Al centro se observan los motivos de no participación. Al costado derecho las dificultades de comunicación. Fuente EGP, 2026

Entre las razones que explican el no involucramiento en actividades colectivas, el tercer motivo en frecuencia corresponde a la percepción subjetiva de no encajar o no sentirse parte del entorno universitario, señalada por el 28,4% del total de la cohorte (81 de 285). Este factor, constituye un indicador relevante de exclusión percibida, ya que no se vincula a restricciones objetivas de tiempo o recursos, sino a una vivencia de no pertenencia que opera como barrera desde el plano identitario. Los dos motivos más recurrentes se relacionan con la carga académica, mencionada por el 39,3% del estudiantado (112 de 285), y con el desconocimiento de las actividades disponibles, que alcanza al 28,8% de la cohorte (82 de 285).

En este mismo plano relacional y comunicativo, un 54,7% de la cohorte (156 de 285 estudiantes) declara enfrentar algún tipo de dificultad en los procesos de comunicación. La manifestación predominante corresponde a obstáculos generales para relacionarse con otras personas, reportados por el 51,9% del total (148 de 285). En menor proporción, se identifican dificultades asociadas a la comprensión del lenguaje coloquial propio del contexto universitario, señaladas por 9 estudiantes, así como casos vinculados al uso de una lengua materna distinta del español, registrados en una respuesta. Este conjunto de limitaciones incide de manera directa en las posibilidades de participación efectiva, en la construcción de vínculos y en el desarrollo de redes de apoyo al interior de la comunidad universitaria, reforzando condiciones de aislamiento relacional que afectan la experiencia formativa del estudiantado neurodivergente.

Pregunta 62.- ¿Participas en asociaciones, colectivos, organizaciones o grupos vinculados a comunidades, identidades o áreas de interés específicas dentro o fuera de la Universidad?

Categoría	Menciones	%
Culturales	39	13,7%
Personas neurodivergentes	35	12,3%
Personas con discapacidad	22	7,7%
Grupos de estudio y/o investigación	21	7,4%
Deportivos	20	7,0%
Diversidades sexuales y de género	16	5,6%
Otros (respuesta libre)	16	5,6%
Personas indígenas	4	1,4%
Religiosos o espirituales	4	1,4%
Salud mental	2	0,7%
Afrodescendientes / Migrantes	2	0,7%
Subtotal: participa activamente	181	38,6%
No participa en ninguna organización	175	61,4%

Tabla 13. Distribución de respuestas a la pregunta sobre "participación en asociaciones, colectivos, organizaciones o grupos" correspondiente a la pregunta 62 de la EGP. Fuente: EGP 2026.

El análisis de los datos muestra que seis de cada diez estudiantes de la cohorte NDV, esto es, 175 de las 285 personas encuestadas, equivalentes al 60% de la muestra analizada, declaran no participar en ningún tipo de organización o colectivo universitario. Dentro de este grupo se identifican 61 estudiantes neurodivergentes que reportan una ausencia total de involucramiento organizativo.

Entre quienes sí participan en algún espacio asociativo, los grupos de carácter cultural concentran la mayor frecuencia, con un 13,7%, seguidos por aquellos vinculados específicamente a la neurodivergencia, que alcanzan un 12,3%. La categoría "Otros", correspondiente a respuestas abiertas, reúne menciones diversas que incluyen participación en el movimiento scout, colectivos de orientación política, iniciativas de voluntariado, agrupaciones ambientales, entre otras. Cabe precisar que el total de menciones registradas asciende a 356, superando el número de personas que responden la encuesta, debido a que la pregunta permitía la selección múltiple de alternativas.

Pregunta 63.- Si no participa o no puede participar satisfactoriamente, ¿cuáles de las siguientes razones consideran que explican esta situación?

Razón	Menciones	%
Por carga académica	112	64,0%
No conozco las actividades disponibles	82	46,9%
Siento que no encajo / no pertenezco	81	46,3%
Limitaciones de salud física o mental	51	29,1%
Falta de interés	49	28,0%
Razones económicas	46	26,3%
Falta de tiempo por trabajo	41	23,4%
Falta de tiempo por responsabilidades de cuidado	18	10,3%
Otros (respuesta libre)	8	4,6%
Participa en organización fuera de la U.	5	2,9%
Los espacios no son accesibles	4	2,3%

Tabla 14. Distribución de respuestas a la pregunta sobre las razones que explican la No participación en asociaciones, colectivos, organizaciones o grupos" correspondiente a la pregunta 63 de la EGP. Fuente: EGP 2026.

Para el análisis de esta dimensión se tomó como base a los 175 estudiantes neurodivergentes que al responder la EGP, declararon no participar activamente en ninguna organización. En este grupo, la carga académica aparece con claridad como la principal barrera, mencionada por seis de cada diez estudiantes, lo que da cuenta del peso que adquieren las exigencias curriculares en la disponibilidad para la participación extracurricular. Junto a ello, casi la mitad identifica como razones centrales tanto el desconocimiento de las actividades existentes, elemento que remite a deficiencias persistentes en los mecanismos de difusión y acceso a la información, como la percepción de no encajar en los espacios ofrecidos, asociada a experiencias de pertenencia limitada y a dinámicas de inclusión insuficientemente consolidadas. Se trata de dos problemáticas de naturaleza distinta: una anclada en fallas estructurales de la comunicación institucional y otra vinculada a dimensiones simbólicas y relacionales de la vida universitaria, que requieren aproximaciones analíticas y estrategias de intervención diferenciadas. Un 29% del estudiantado menciona además limitaciones asociadas a su salud física o mental, proporción elevada y coherente con el perfil neurodivergente de la cohorte y con las condiciones de funcionamiento que la caracterizan.

La afirmación "los espacios no son accesibles" se presenta como la barrera menos reportada, con una frecuencia del 2,3%. No obstante, esta baja prevalencia podría subestimar la magnitud real del problema, especialmente entre estudiantes con discapacidad, en contextos donde las barreras de accesibilidad física, sensorial o cognitiva

tienden a naturalizarse, invisibilizarse o no ser reconocidas explícitamente como tales en instrumentos de autorreporte.

3.5.4 Vulnerabilidad socioeconómica y redes de apoyo

Los antecedentes levantados muestran que el 74,4% del estudiantado NDV, equivalente a 212 de 285 personas, declara enfrentar dificultades económicas a lo largo de su trayectoria universitaria. Las dimensiones que concentran con mayor frecuencia esta carga corresponden a los costos de transporte y movilización, mencionados por el 37,9% de la cohorte (108 de 285), y a los gastos asociados a alimentación y uso de servicios de comedor, señalados por el 35,8% (102 de 285). En un segundo nivel de incidencia se sitúan las dificultades vinculadas al pago de aranceles o cuotas académicas, que alcanzan al 27,4% del estudiantado (78 de 285), junto con los costos derivados de servicios de impresión, reportados por el 19,7% (56 de 285). Las dos primeras dimensiones concentran la mayor parte de la presión económica declarada y afectan de manera directa la sostenibilidad cotidiana de la experiencia académica, al incidir sobre condiciones básicas de desplazamiento y alimentación.

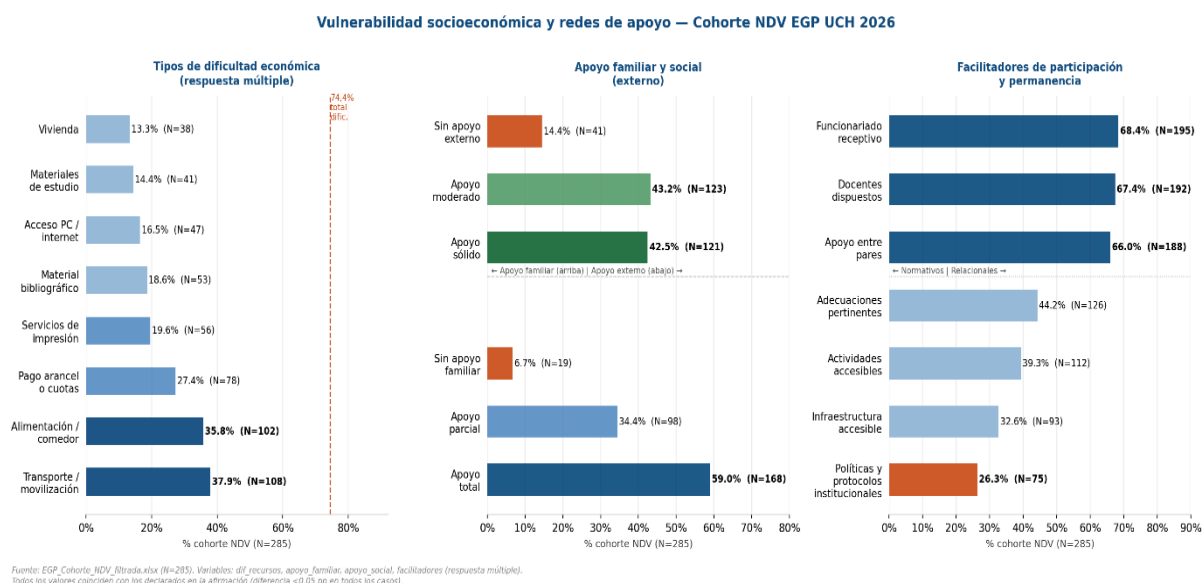


Gráfico 14. Vulnerabilidad socioeconómica y redes de apoyo. A la izquierda el gráfico señala los diferentes tipos de dificultad económica que enfrentan los estudiantes NDV. Mientras que el gráfico del centro refiere si reciben o no apoyo familiar y social. A la derecha se indican los facilitadores para la participación y permanencia en la carrera. Fuente EGP, 2026

En el ámbito del apoyo social, un 58,95% del estudiantado neurodivergente encuestado (168 de 285) declara contar con un respaldo familiar pleno, mientras que un 34,4% adicional (98 de 285) refiere disponer de apoyo parcial por parte de su entorno más cercano. Al considerar el apoyo externo, entendido como aquel proveniente de redes situadas fuera del núcleo familiar, el 42,5% de la cohorte (121 de 285) señala contar con

un apoyo sólido y un 43,2% (123 de 285) con un respaldo de carácter moderado. No obstante, un 14,4% del estudiantado (41 de 285) indica no disponer de ningún tipo de apoyo externo, configurando un segmento expuesto a condiciones de aislamiento relacional que coincide con los niveles más altos de vulnerabilidad observados dentro de la cohorte analizada.

Al observar los factores que facilitan la participación y la permanencia del estudiantado neurodivergente, adquieren un peso predominante aquellos de naturaleza relacional. La receptividad de las y los funcionarios universitarios aparece como el facilitador más ampliamente reconocido, con un 68,4% de menciones (195 de 285), seguida muy de cerca por la disposición del cuerpo docente (67,4%; 192 de 285) y por el apoyo entre pares (65,96%; 188 de 285). En un plano intermedio se sitúan elementos de carácter más operativo, como la disponibilidad de adecuaciones pertinentes y oportunas (44,2%; 126 de 285), el desarrollo de actividades académicas accesibles (39,3%; 112 de 285) y la accesibilidad de la infraestructura física y digital (32,6%; 93 de 285). En contraste, las políticas y protocolos institucionales formalizados emergen como el facilitador menos mencionado, con apenas un 26,3% de reconocimiento (75 de 285), lo que implica una brecha de 42,1 puntos porcentuales respecto del factor mejor valorado.

Esta distancia sugiere que el soporte efectivo percibido por el estudiantado neurodivergente se sostiene principalmente en la disposición, voluntades y las prácticas de las personas, más que en mecanismos normativos e institucionales consolidados capaces de garantizar dicho apoyo de manera estructural y sostenible en el tiempo.

4. Hallazgos

4.1 Síntesis de hallazgos

Hallazgo 1 - El subgrupo NDV no es homogéneo.

Nota de trazabilidad metodológica. La cifra de co-ocurrencia consignada en este hallazgo, equivalente al 62,11 %, incorpora las seis categorías consideradas en la EGP y por ello, difiere del 51,6 % informado en el Resumen Ejecutivo. Esta diferencia no constituye una inconsistencia, sino que responde a la aplicación de dos alcances analíticos distintos y complementarios, ambos explicitados en dicha sección. Para efectos de planificación institucional, diseño de adecuaciones y fundamentación de política pública, el valor de referencia es el 62,1%, en tanto refleja el conjunto completo de configuraciones neurodivergentes declaradas por la cohorte analizada.

El colectivo de estudiantes neurodivergentes estudiado a través de la EGP dista de constituir un grupo homogéneo en términos de condiciones y características de funcionamiento neurodivergente. Solo el 37,2% de la cohorte, equivalente a 106 de 285 estudiantes, reporta un único tipo de neurodivergencia dentro de las seis categorías contempladas por el instrumento. En contraste, la coocurrencia se configura como el patrón claramente predominante, alcanzando al 62,1% del total (177 de 285). Al interior de este grupo, se observa una distribución escalonada: el 37,9% de la cohorte (108 de 285) declara dos tipos simultáneos, el 15,1% (43 de 285) tres tipos, el 7,02% (20 de 285) cuatro tipos y el 2,1% (6 de 285) cinco tipos de neurodivergencia. Solo dos registros, equivalentes al 0,7%, optaron por no declarar esta información. Este patrón de alta co-ocurrencia refuerza la necesidad de aproximaciones analíticas y dispositivos de apoyo que reconozcan la complejidad y heterogeneidad interna del estudiantado neurodivergente, evitando lecturas unidimensionales de sus necesidades y trayectorias.

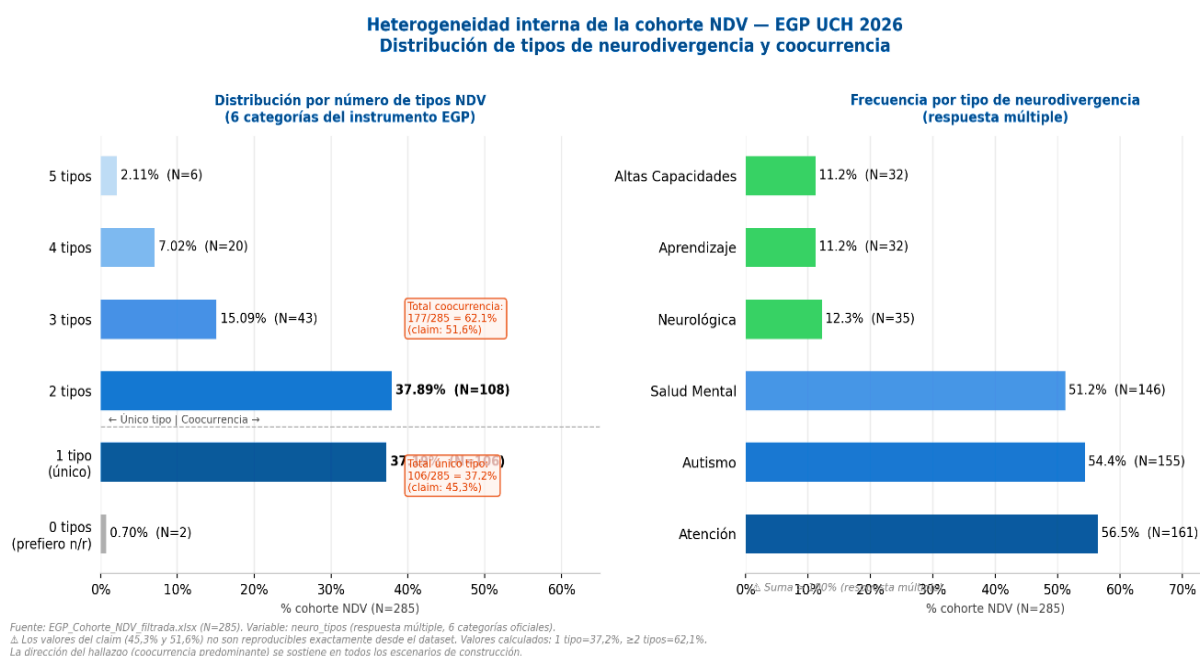


Gráfico 15. Distribución de tipos de neurodivergencia (6 categorías del instrumento EGP) y co-ocurrencia (frecuencia por tipo de neurodivergencia). Heterogeneidad interna de la cohorte NDV. Fuente EGP, 2026

La elevada prevalencia de co-ocurrencia observada se explica, en parte, por la distribución relativamente equilibrada de los tres tipos que conforman el núcleo de la cohorte analizada. Las condiciones asociadas a Atención, TDA o TDAH están presentes en el 56,5 % del estudiantado (161 de 285), mientras que las referencias a Autismo o TEA alcanzan el 54,4% (155 de 285). A su vez, las condiciones vinculadas a salud mental con impacto en el funcionamiento cognitivo son reportadas por el 51,2 % de las y los

estudiantes encuestados (146 de 285). Se trata de tres categorías cuya frecuencia supera el umbral del 50 % y que, en la práctica, tienden a coexistir de manera recurrente en una misma persona, dando lugar a perfiles complejos de funcionamiento neurodivergente.

A este núcleo principal se suman otras condiciones con una presencia menor, pero no marginal. Entre ellas se incluyen las condiciones neurológicas, declaradas por el 12,3 % de la cohorte (35 de 285), los trastornos del aprendizaje, con un 11,2 % (32 de 285), y las altas capacidades, que registran la misma proporción. En conjunto, este patrón confirma una heterogeneidad interna significativa, en la que las necesidades de apoyo no se organizan en torno a categorías aisladas, sino que emergen de combinaciones múltiples que desafían aproximaciones diagnósticas o estrategias de intervención de carácter lineal.

Esta evidencia interpela de forma directa los enfoques institucionales vigentes que conciben al estudiantado neurodivergente de manera homogénea y susceptible de estandarización. Lejos de constituir una excepción, la co-ocurrencia emerge como la norma estadística dentro de la cohorte analizada, con una diferencia de 24,9% entre quienes presentan múltiples tipos de neurodivergencia y quienes reportan uno solo. Los dispositivos, instrumentos y marcos de apoyo diseñados bajo la premisa de un perfil único tienden, en consecuencia, a desconocer la complejidad efectiva de las trayectorias académicas neurodivergentes.

Hallazgo 2 - La brecha de adecuaciones presenta características estructurales y sistémicas.

El 17,2% del estudiantado NDV que contestó la EGP, equivalente a 49 de 285 personas, declaró acceder a la totalidad de los ajustes razonables solicitados. En el extremo opuesto, un 44,6% de la cohorte, esto es, 127 estudiantes, refiere no haber recibido ninguna medida de adecuación. Entre ambos polos, un 38,3% adicional (109 de 285) expresó que solo accede de manera parcial a las adaptaciones requeridas. Consideradas en su conjunto, estas cifras muestran que el 82,8% del estudiantado neurodivergente que respondió a la encuesta de grupos prioritarios, no obtuvo una respuesta institucional completa a sus necesidades de ajuste. Se evidencia que la distancia entre la demanda formalizada y la cobertura efectiva no constituye un fenómeno marginal o excepcional, sino una experiencia ampliamente extendida y estructural dentro de la cohorte analizada.

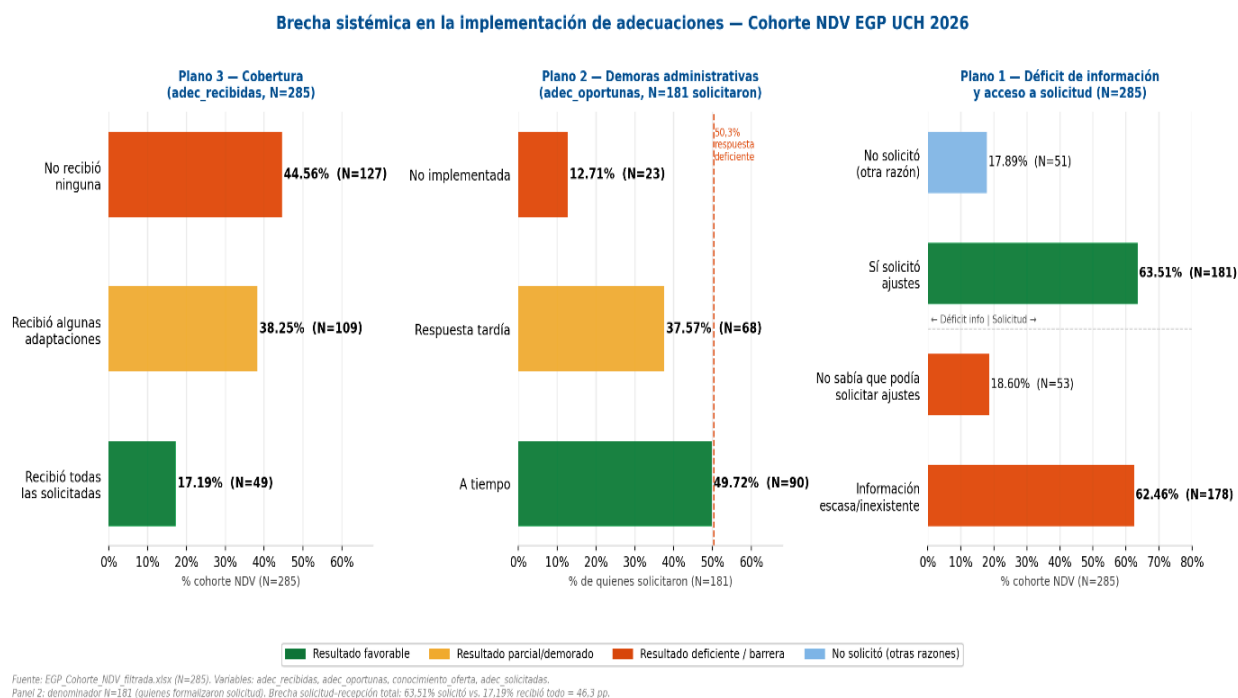


Gráfico 16. Brecha sistémica en la implementación de adecuaciones. El gráfico de la izquierda (Plano 3) muestra la cobertura recibida por los estudiantes NDV. Al centro Plano 2 se focaliza en las demoras administrativas (tiempo de respuesta a las solicitudes). Mientras que el gráfico de la derecha (Plano 1) indica el nivel de conocimiento de la información para levantar una solicitud.

Fuente EGP, 2026

Este patrón no puede atribuirse a fallas puntuales ni a problemáticas circunstanciales, ya que cada uno de estos niveles opera como un filtro sucesivo dentro del circuito institucional, reduciendo progresivamente la probabilidad de que las solicitudes avancen hacia las etapas siguientes y se materialicen en apoyos efectivos.

El primer plano se vincula con déficits persistentes en el acceso y la circulación de información institucional. Un 62,5% de la cohorte (178 de 285 estudiantes) declara disponer de información escasa respecto de la oferta de apoyos y ajustes disponibles. Esta limitación incide de manera directa en la capacidad de agencia del estudiantado, en la medida en que el 18,6% de los casos (53 de 285) no llegó a formalizar ninguna solicitud por desconocer que se trataba de un derecho reconocido. La barrera, en estos casos, opera con anterioridad a cualquier decisión individual de no solicitar apoyos, situándose en el nivel mismo de las condiciones de acceso a la información.

El segundo plano se refiere a las demoras significativas que caracterizan los circuitos y procesos administrativos asociados a la tramitación de ajustes razonables y medidas de flexibilidad académica. Entre los 181 estudiantes que sí formalizaron una solicitud, apenas el 49,7% (90 casos) recibió una respuesta dentro de plazos compatibles con el

desarrollo normal del semestre. En contraste, el 37,6% (68 de 181) obtuvo una respuesta tardía, en momentos en que la trayectoria académica ya se encontraba comprometida, y un 12,7% (23 de 181) no registró la implementación de ninguna medida, pese a haber iniciado el procedimiento correspondiente. Considerados en conjunto, estos resultados muestran que el 50,3% de quienes solicitaron ajustes enfrentó una respuesta institucional deficiente o inexistente, consolidando este eslabón como un punto crítico en la cadena de acceso efectivo a apoyos.

El tercer plano remite a una cobertura institucional estructuralmente insuficiente para responder de manera efectiva a la demanda existente. La distancia acumulada entre el porcentaje de estudiantes que logró formalizar una solicitud de ajustes o medidas de flexibilidad académica (63,51%, equivalente a 181 de 285) y aquel que efectivamente recibió la totalidad de las adecuaciones requeridas (17,19 %, correspondiente a 49 de 285) alcanza el 46,3%. Esta brecha evidencia una capacidad limitada del sistema para dar respuesta plena incluso en aquellos casos en que el estudiantado ha transitado correctamente por todas las etapas del circuito administrativo, solicitando ajustes razonables o medidas de flexibilidad académica que la institución ha establecido.

Hallazgo 3 - El perfil de barrera más reportado es cognitivo-sensorial.

El perfil de barreras reportado con mayor frecuencia por la cohorte NDV se concentra en el ámbito cognitivo, sensorial y comunicacional, con una incidencia claramente superior a la de las barreras de tipo físico. En el plano del procesamiento cognitivo, que comprende dificultades asociadas a la organización, la memoria y el ritmo de aprendizaje, el 82,46% del estudiantado (235 de 285) identifica obstáculos en esta dimensión, posicionándola como la barrera de mayor prevalencia dentro del perfil funcional de la cohorte. A continuación, se sitúa la dimensión de comunicación e interacción, mencionada por el 62,46 % de los estudiantes (178 de 285), la cual incluye dificultades en la expresión, en la comprensión del lenguaje y en el uso de apoyos comunicacionales en el contexto universitario. El procesamiento sensorial, que abarca barreras vinculadas a la visión, la audición, el tacto y otros sistemas sensoriales, es señalado por el 56,84% de la cohorte (162 de 285). En una magnitud similar se ubican las dificultades para participar en actividades académicas, sociales o de bienestar, que afectan al 56,14% del estudiantado (160 de 285), configurando un cuadro en el que las restricciones funcionales inciden de manera directa en múltiples dimensiones de la experiencia universitaria.

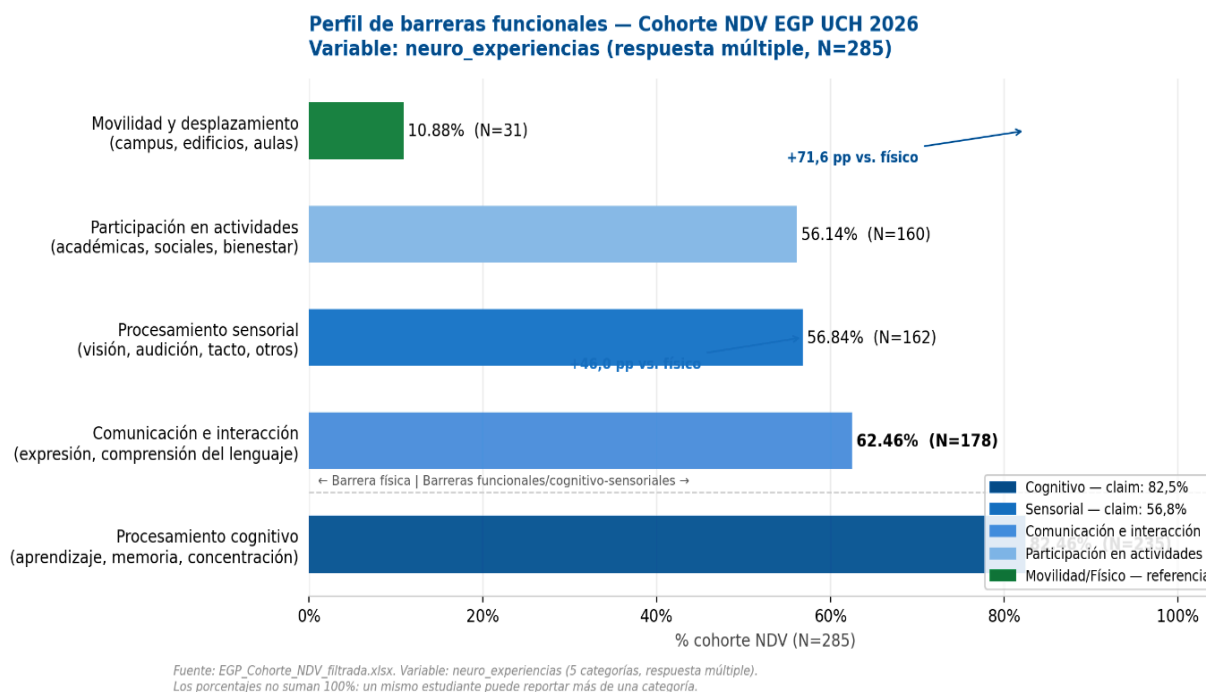


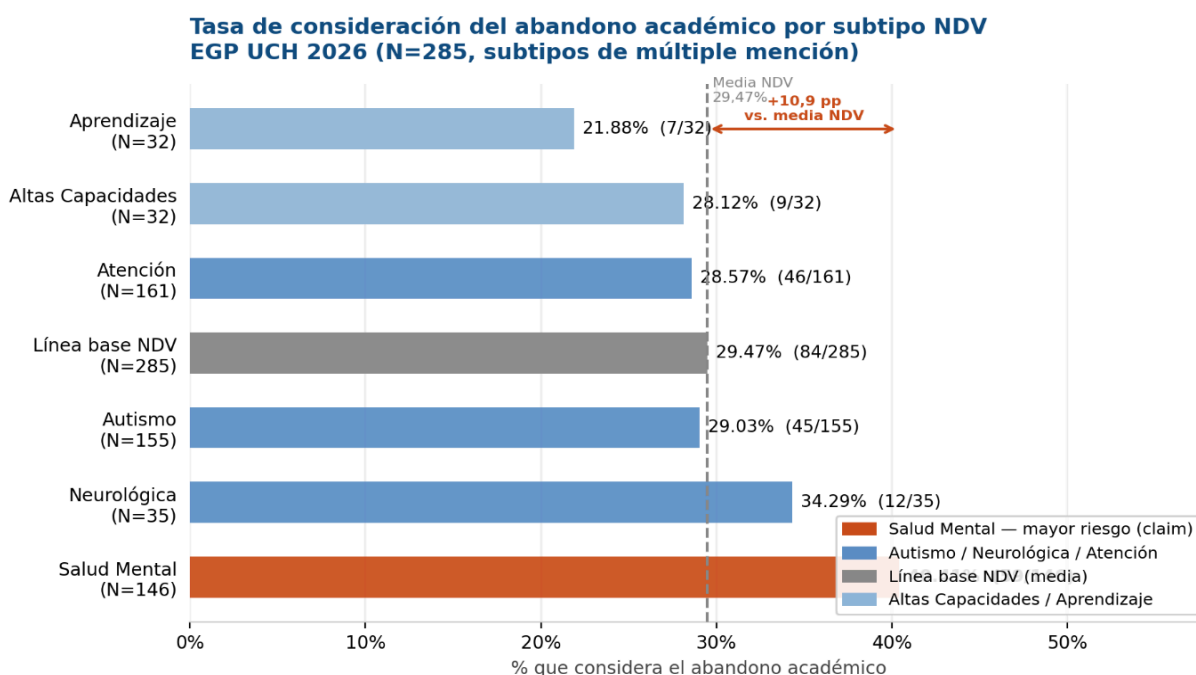
Gráfico 17. Perfil de barreras funcionales declaradas por estudiantes NDV. Fuente EGP, 2026

Las dificultades asociadas a la movilidad y al desplazamiento dentro del campus, dimensión históricamente priorizada por los enfoques clásicos de accesibilidad universal, son reportadas solo por el 10,9% de la cohorte (31 de 285). La distancia entre esta dimensión y el plano cognitivo alcanza los 71,6%; mientras que la brecha entre las barreras sensoriales y las físicas se sitúa en el 46%. Estas diferencias distan de ser marginales. Expresan, más bien, una asimetría estructural entre la naturaleza predominante de las barreras que enfrenta el estudiantado neurodivergente y el foco tradicional de las políticas institucionales de accesibilidad, todavía centradas de forma prioritaria en lo físico por sobre lo cognitivo, sensorial y comunicacional.

Esta distribución pone de manifiesto que las principales barreras en la accesibilidad del estudiantado neurodivergente no se localizan en el entorno físico tradicionalmente considerado por las políticas y estrategias de accesibilidad, sino en dimensiones estrechamente ligadas a la forma en que se organizan los procesos de enseñanza, evaluación e interacción académica. Una política de inclusión que dialogue con la evidencia disponible exige ampliar el marco de referencia y situar la accesibilidad cognitiva, sensorial y comunicacional como componentes centrales del diseño institucional.

Hallazgo 4 - El riesgo de abandono se concentra en Salud Mental.

El riesgo de abandono académico se concentra de manera particularmente significativa en el estudiantado neurodivergente que se identifica con aquellas condiciones de salud mental que inciden en el desempeño cognitivo. En este subgrupo, el 40,4% de los estudiantes (59 de 146) declara haber considerado la posibilidad de abandonar sus estudios, proporción que supera en 10,94% la media observada en la cohorte NDV, situada en un 29,47 % (84 de 285). Este valor contrasta de forma nítida evidente con los valores registrados en los subgrupos asociados a condiciones de Atención y Autismo, donde las tasas alcanzan el 28,57 % (46 de 161) y el 29,03 % (45 de 155), respectivamente. La cercanía entre estos dos últimos indicadores, separados por apenas 0,46 puntos porcentuales, permite considerarlos como un nivel de referencia relativamente estable al interior de la cohorte, frente al cual el subgrupo de Salud Mental presenta una brecha consistente, situada en un rango aproximado de 11,4 a 11,8 puntos porcentuales.



Fuente: EGP_Cohorte_NDV_filtrada.xlsx. Variables: neuro_tipos x impacto_situacion.
Denominador: N de cada subtipo. Subtipos de múltiple mención: la suma supera 285.

Gráfico 18. Tasa de consideración del abandono académico por subtipo NDV. Fuente EGP, 2026

Al analizar el conjunto de subtipos permite identificar, además, un segundo grupo que no emerge con igual nitidez en el análisis centrado exclusivamente en los subgrupos principales. El estudiantado asociado a condiciones neurológicas registra una tasa de consideración del abandono académico del 34,3% (12 de 35 estudiantes), situándose como la segunda más elevada de la cohorte y superando la media NDV en 4,82%. Si bien este resultado debe leerse con cautela debido al tamaño reducido del subgrupo

considerado (N = 35), su magnitud justifica un seguimiento específico en futuros procesos de caracterización del estudiantado neurodivergente. En el extremo opuesto del continuo, el subgrupo correspondiente a trastornos del aprendizaje presenta la tasa más baja de consideración del abandono, con un 21,9% (7 de 32), configurando un patrón diferenciado que refuerza la heterogeneidad interna de la cohorte.

La diferencia observada en el subgrupo asociado a condiciones de salud mental no puede interpretarse como un efecto marginal o residual. La existencia de una brecha sostenida cercana a los 11 puntos porcentuales respecto de los dos subtipos más numerosos de la cohorte, junto con una distancia próxima a los 6% frente al segundo valor más alto registrado, pone en evidencia la necesidad de mejorar el modelo actual de acompañamiento institucional para responder de manera pertinente a las necesidades específicas de este colectivo.

La concurrencia de una mayor tasa de consideración del abandono académico, una proporción elevada de solicitudes de adecuaciones (69,9%, según análisis previamente realizado) y una alta frecuencia de respuestas tardías o directamente no implementadas (56,9% de implementación deficiente) da lugar a un escenario de acumulación de factores de vulnerabilidad.

Cabe precisar que el 47% de rezago académico corresponde exclusivamente a autorreporte estudiantil y no ha sido contrastado con los registros institucionales de avance curricular. En consecuencia, esta cifra debe interpretarse como un indicador de percepción subjetiva de dificultad y no como una medida objetiva de trayectoria académica.

Hallazgo 5 - La inclusión descansa más en personas que en protocolos.

Los resultados muestran que los procesos de inclusión se sostienen, de manera predominante, en la acción directa de personas concretas y en la disponibilidad de voluntades individuales, más que en la activación sistemática de protocolos institucionales formalizados. Los tres facilitadores más frecuentemente reconocidos por la cohorte NDV presentan un carácter marcadamente relacional: la receptividad de las y los funcionarios universitarios (68,42 %; 195 de 285), la disposición del cuerpo docente (67,37 %; 192 de 285) y el apoyo entre pares (65,96 %; 188 de 285). La concentración de estos valores en un rango estrecho, entre el 66% y el 68%, expresa una percepción transversal según la cual son las personas, más que los mecanismos normativos o procedimentales, las que sostienen en la práctica cotidiana las experiencias de inclusión del estudiantado neurodivergente al interior de la institución.

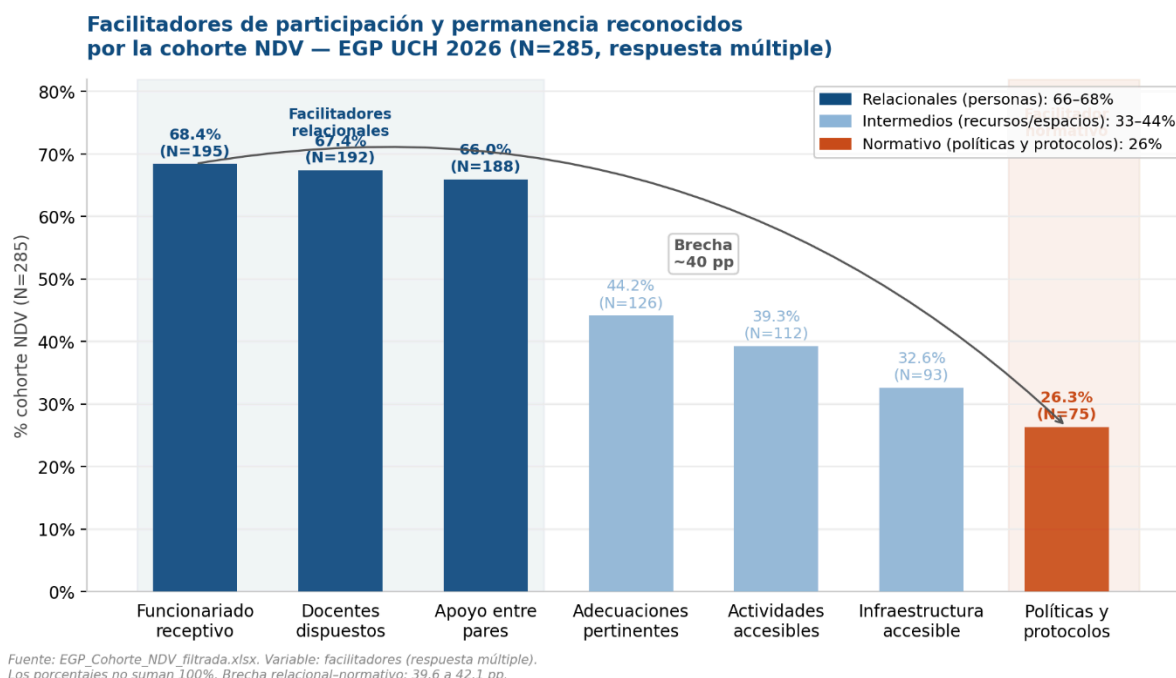


Gráfico 19. Facilitadores de participación y permanencia reconocidos por estudiantes NDV.
Fuente EGP, 2026

En contraste con los facilitadores de carácter relacional, las políticas y protocolos institucionales formalizados, presentan un nivel de reconocimiento sustantivamente menor. El 26,32% de la cohorte (75 de 285 estudiantes) los identifica como un factor que favorece su participación y permanencia, lo que los sitúa como el facilitador menos presente entre todos los evaluados. La distancia respecto del facilitador relacional más mencionado alcanza los 42,1%, mientras que la brecha mínima, al comparar el menos frecuente de los tres facilitadores relacionales con el componente normativo, se mantiene igualmente amplia, con 39,6%. Esta diferencia no responde a fluctuaciones circunstanciales ni a efectos muestrales, sino que se reproduce de manera consistente en los tres indicadores relacionales, todos ellos con niveles de reconocimiento superiores al 65 %. El patrón resultante refuerza la lectura de un modelo de inclusión que opera principalmente a través de vínculos interpersonales.

El análisis permite identificar una gradación nítida en tres niveles de reconocimiento, organizada de manera estructurada y jerárquica. En el primer nivel se sitúan los facilitadores de carácter relacional, con tasas que oscilan entre el 66% y el 68%, claramente diferenciadas del nivel intermedio, donde se ubican las adecuaciones pertinentes y oportunas (44,21 %), las actividades académicas accesibles (39,3%) y la infraestructura física y digital (32,63 %). Este segundo plano, a su vez, se distancia del nivel normativo, en el que las políticas y protocolos institucionales alcanzan apenas un 26,32% de reconocimiento. Esta estratificación sugiere que la percepción del

estudiantado neurodivergente no responde a una lógica binaria, sino a una jerarquía de experiencias: aquello que facilita la participación se vivencia, en primer término, como una actitud posicionada en personas concretas; posteriormente, como la disponibilidad efectiva de recursos; y solo de manera marginal como un derecho garantizado a través de normas y marcos formales.

En este escenario, el acceso efectivo a los apoyos continúa dependiendo, en gran medida, de iniciativas individuales y de relaciones interpersonales, en lugar de canalizarse a través de mecanismos institucionales estandarizados, previsibles y garantizados. Esta configuración resulta estructuralmente frágil.

5. Carácter, Limitaciones y Proyecciones

5.1 Naturaleza del documento

Este documento se configura como una primera línea base de carácter institucional, destinada a la caracterización del estudiantado neurodivergente de la Universidad de Chile. Su alcance es fundamentalmente descriptivo y exploratorio, en tanto busca relevar tendencias y condiciones generales, sin pretensión de exhaustividad estadística y/o clínica. En consecuencia, su contenido no debe interpretarse como un diagnóstico definitivo ni como una evaluación del desempeño de las facultades o de las unidades responsables de las políticas de Equidad e Inclusión.

Los resultados presentados operan como insumos iniciales para la reflexión institucional y para la elaboración de hipótesis orientadas al diseño de análisis en profundidad sobre las variables y condiciones identificadas. Su alcance analítico se encuentra necesariamente supeditado a etapas posteriores de contraste empírico, contextualización situada y validación en los distintos niveles locales. En este marco, los indicadores reportados no constituyen, bajo ninguna circunstancia, valoraciones ni juicios respecto de la gestión específica de las unidades académicas.

5.2 Lo que este informe documenta

A partir de los registros de la EGP, y considerando una base de 285 estudiantes neurodivergentes que respondieron y autorizaron el uso de la información recopilada, se identifica una composición interna de alta heterogeneidad. En este conjunto, la coocurrencia de más de un tipo de neurodivergencia se configura como el patrón predominante, presente en el 62,11% de los casos (177 de 285). En contraste, solo el 37,2% de la cohorte (106 de 285) declara un único tipo de neurodivergencia. Esta diferencia, de 24,9 puntos porcentuales, consolida la co-ocurrencia como la norma estadística dentro del grupo analizado, más que como una condición excepcional.

Las barreras identificadas exhiben un carácter transversal y se concentran, de manera significativa, en dificultades vinculadas al procesamiento cognitivo, reportadas por el 82,5 % del estudiantado, así como en el ámbito sensorial, señalado por el 56,8 %. Este patrón se vincula estrechamente con una brecha relevante entre las necesidades manifestadas y el acceso efectivo a adecuaciones o flexibilidad académicas, reflejada en que un 44,6 % de quienes respondieron declara no haber recibido ningún tipo de medida de apoyo.

Los registros evidencian patrones de vulnerabilidad diferenciada en función del género y del tipo de neurodivergencia, lo que subraya la necesidad de respuestas institucionales capaces de reconocer esta diversidad interna y la distribución desigual de barreras y apoyos. Destaca, en este sentido, que las identidades de género diversas presentan de

manera sistemática las proporciones más altas en la consideración del abandono académico, con un 42%, lo que supone 12,5% por sobre la media del estudiantado neurodivergente. De forma concordante, el subgrupo vinculado a condiciones de salud mental concentra la mayor tasa de consideración de abandono, alcanzando un 40,41%, cifra que supera en 10,94% el promedio general.

5.3 Controles metodológicos y sesgos

El presente informe fue sometido a un proceso de verificación analítica sistemática, desarrollado a partir de las observaciones y comentarios formulados en relación con los procedimientos de validación de la información cuantitativa por el profesional de la SEI a cargo del análisis de datos. En este marco, cada afirmación cuantitativa fue contrastada mediante recálculo computacional directo a partir de los conjuntos de datos fuente, generándose tanto las tablas de sistematización de los cálculos como los gráficos correspondientes.

Este ejercicio permitió confirmar la consistencia de los indicadores incorporados en el documento, al mismo tiempo que posibilitó la identificación y corrección de imprecisiones acotadas en áreas específicas: la composición del estudiantado de primera generación universitaria, la estimación de prevalencia y las barreras asociadas al reporte de situaciones de acoso y violencia, la magnitud de la co-ocurrencia de neurodivergencias y los registros relativos a la observación de experiencias de discriminación. Los apartados afectados fueron reformulados, incorporando los valores verificados y ajustando su formulación analítica.

El proceso de verificación permitió, además, consolidar un conjunto de principios metodológicos que funcionan como reglas de producción del presente informe y que orientan, de manera consistente, los futuros ciclos de caracterización institucional:

Principio	Descripción	Implicancia operativa
Denominadores explícitos	Cada indicador consigna el denominador sobre el que se calcula: N=285 para la cohorte completa; N=181 para quienes solicitaron ajustes (E3); N=49 para quienes reportaron acoso, etc.	Elimina ambigüedad en la interpretación de proporciones condicionales.
Criterio de conteo múltiple	En variables checkbox (respuesta múltiple), se declara explícitamente si el cálculo usa "única mención" o "cualquier mención".	Garantiza reproducibilidad y comparabilidad temporal.
NaN ≠ respuesta negativa	Los valores nulos (NaN) en variables checkbox se tratan como datos ausentes, no como "No".	Evita inflación artificial de denominadores (como ocurrió con

		el error de primera generación en las versiones previas del informe),
Variable de género	Se utiliza SEXO.x (registro civil: FEMENINO N=191 / MASCULINO N=94) para los análisis bivariados institucionales; género (autodeclarado) para análisis interseccional.	Distingue entre la variable administrativa y la identidad de género autopercibida.
K-anonymity	Celdas con $N < 3$ se suprimen (▲); celdas con $N < 5$ reciben alerta. Casos especiales (ej. afrodescendientes, N=4) reciben manejo particular.	Resguarda la confidencialidad del estudiantado en cruces con muestras pequeñas.
Paradigma neuroafirmativo	Toda formulación utiliza el modelo social de barreras, lenguaje identitario y análisis interseccional.	Coherencia discursiva con el MIES (2025) y con las políticas institucionales.

Tabla 15. Principios metodológicos que funcionaron como reglas de producción de este informe.

Sesgos reconocidos y controlados:

1. **Sesgo de autoselección:** La tasa de respuesta del 7,2 % implica que los resultados reflejan la experiencia del estudiantado que decidió participar voluntariamente, no la totalidad de la población NDV. Este sesgo limita la generalización, pero no invalida la identificación de patrones.
2. **Sesgo de información:** La variable de rezago académico, estimada en un 47,0 %, se construye a partir de información de autorreporte y no ha sido contrastada con registros administrativos de progresión curricular. Su lectura debe realizarse, por tanto, con las debidas cautelas analíticas. La profundización de este indicador queda supeditada a etapas posteriores, una vez que el Departamento de Pregrado consolide instrumentos específicos para el análisis de trayectorias educativas diversas del estudiantado perteneciente a Grupos Prioritarios.
3. **Sesgo de subdeclaración:** La diferencia entre la prevalencia FOCES (9,32 %) y la tasa de participación en la EGP (7,2 %) sugiere que una proporción del estudiantado NDV no fue alcanzada por el instrumento o decidió no participar, lo que puede subestimar la magnitud de ciertas barreras.

5.4 Agenda de acciones propuestas para ciclos posteriores

Los siguientes elementos no fueron abordados en el presente ciclo de caracterización y se propone establecer como parte de la agenda de trabajo para las acciones de verificación y profundización previstas en las fases subsiguientes.:

1. Verificación del 3.2.1 (Perfil clínico FOCES: verificador de marcas y consistencia/trazabilidad de datos).
2. Incorporación en el presente informe del documento complementario que describe índices compuestos, propuesta IPC, observatorio institucional, agenda 2027–2029.
3. Desarrollo del Suplemento Bivariado Bloque P3, con los tres cruces tridimensionales (H1, H2, H3) y gestión del riesgo de k-anonymity para el análisis cuantitativo de Unidades Académicas con baja participación en la EGP.

6. Bibliografía

- Amador Fierros, 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), 129-152. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>
- Chile, Comisión Nacional de Acreditación. (s.f.). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario*. CNA-Chile.
- Chile, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Superior. (2026). *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 el ámbito social, de salud y educación: Estado de su implementación en la Educación Superior*. Mesa Técnica SINACES. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/>
- Cruz Puerto, M. S. y Sandín Vázquez, M. (2024). Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social: una reflexión teórica y crítica. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 12(1), 213-222.
- Ibáñez Rodríguez, L. (2025). La neurodiversidad como prueba de democratización en las IES chilenas: más allá del acceso. *PEM Revista de Didáctica, Evaluación e Innovación*, (8), 6-27. <https://revistapem.unab.cl/index.php/pem>
- Ley N.º 20.422. (2010, 10 de febrero). Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la República de Chile*.
- Ley N.º 21.091. (2018, 29 de mayo). Sobre Educación Superior. *Diario Oficial de la República de Chile*.
- Ley N.º 21.545. (2023, 10 de marzo). Ley TEA. *Diario Oficial de la República de Chile*.
- Ministerio de Educación. (2025). *Orientaciones para la implementación de la Ley N.º 21.545 en Educación Superior (REX N.º 367)*. Gobierno de Chile.
- ParlAmericas. (s.f.). *Interseccionalidad*. Gobierno de Canadá.
- Universidad de Chile. (2014). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*.
- Universidad de Chile. (2018). *Política de Inclusión de la Discapacidad desde la Perspectiva de la Diversidad Funcional*.
- 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), 62-97. <https://doi.org/10.31619/caledu.n60.1449>
- Warrier, V., Greenberg, D. M., Weir, E. et al. (2020). Elevated rates of autism, other neurodevelopmental and psychiatric diagnoses, and autistic traits in transgender and gender-diverse individuals. *Nature Communications*, 11(1), 395.

INFORME DE
CARACTERIZACIÓN
DE ESTUDIANTES
INDÍGENAS 2026

Álvaro Calfucoy Gutiérrez
Profesional del área de Pueblos Indígenas
Subdirección de Equidad e Inclusión (DIRBDE)

Margarita Bustos Castillo
Profesional de sistematización y edición
Subdirección de Equidad e Inclusión

Mayo 2026

Índice

Presentación y
contexto
institucional
226

Nota
metodológica
227

Estudiantes de
pueblos
indígenas 227

Intersección con
otros grupos
prioritarios. 232

Estudiantes con
residencia
distinta a la
Región
Metropolitana
234

Lengua distinta
al español 236

Discriminación
y denuncia 237

Conclusiones
242

Propuestas 243

Bibliografía 246

Presentación y contexto institucional

La Universidad de Chile cuenta con un conjunto de instrumentos normativos e institucionales que orientan su compromiso con la inclusión de grupos prioritarios, entre los cuales se encuentra el estudiantado perteneciente a pueblos indígenas y tribales. La Política Universitaria para la Incorporación de los Pueblos Indígenas, sus Culturas y Lenguas (2019) aprobada por el Senado Universitario, el Plan de Desarrollo Institucional (2017-2026) y los proyectos del Fondo de Fortalecimiento de las Universidades Estatales (PFUE), constituyendo el marco desde el cual la institución ha avanzado en el reconocimiento y apoyo de esta población.

El Plan de Desarrollo Institucional establece en su estrategia X sobre Superación de las Discriminaciones Arbitrarias, objetivos orientados a fortalecer la inclusión de pueblos originarios en la comunidad universitaria, proteger a sus miembros de discriminaciones arbitrarias y promover el respeto por la diversidad. En este marco, los proyectos PFUE UCH23991 y UCH24991 incorporan de manera transversal acciones de caracterización, acompañamiento y seguimiento del estudiantado con perfiles prioritarios, incluyendo la dimensión de interculturalidad.

Junto a lo señalado, el Modelo de Inclusión en Educación Superior (MIES) constituye el marco conceptual y operativo desde el cual se organiza institucionalmente la atención a la diversidad estudiantil. El MIES parte de una comprensión de la inclusión social articulada en torno a tres componentes interdependientes: el acceso efectivo a los espacios y oportunidades de desarrollo universitarias, la participación con identidad y la incidencia en la toma de decisiones sobre los asuntos que afectan directamente a los distintos grupos. Estas tres dimensiones no operan de manera secuencial sino simultánea, y su articulación permite identificar el grado real de inclusión o exclusión de una persona o grupo en el contexto universitario.

Para avanzar en eliminar las barreras para la participación y desarrollo pleno de los estudiantes de los grupos prioritarios, se torna clave el levantamiento de datos, relacionados con los ámbitos de aprendizaje, participación estudiantil, cuidados, acceso a los espacios, acceso a la información, entre otros. Ello para orientar las acciones de manera situada y oportuna en los procesos de asesorías a las unidades académicas, toma de decisiones institucionales, procesos de difusión de información, programas de apoyo, etc. Estableciendo la necesidad de caracterizaciones periódicas que apunten al estudiantado perteneciente a los grupos prioritarios. En este contexto, la Subdirección de Equidad e Inclusión (SEI), con el apoyo de la Unidad de Análisis y Gestión de la Información (UAGI), desarrolló durante 2026 la Encuesta Focalizada a Perfiles Prioritarios de Discapacidad, Neurodivergencias e Interculturalidad, en el marco de la actividad A1.15 del proyecto UCH24991.

El presente documento expone los principales hallazgos del análisis correspondiente al estudiantado perteneciente a pueblos indígenas y tribal afrodescendiente chileno que respondió dicho instrumento, con un total de 123 registros.

Nota metodológica

El presente informe se construye a partir de los datos levantados mediante la Encuesta de Grupos Prioritarios (EGP) elaborada por la subdirección de Equidad e Inclusión con apoyo de la Unidad de Gestión de la información de la DIRBDE, los cuales fueron procesados y reportados por el profesional Claudio Troncoso. La población corresponde a 123 estudiantes que declararon pertenecer a un pueblo indígena o tribal, cifra que, dado su carácter muestral y no censal, requiere que la información sea analizada en diálogo con los compromisos y políticas institucionales antes señaladas.

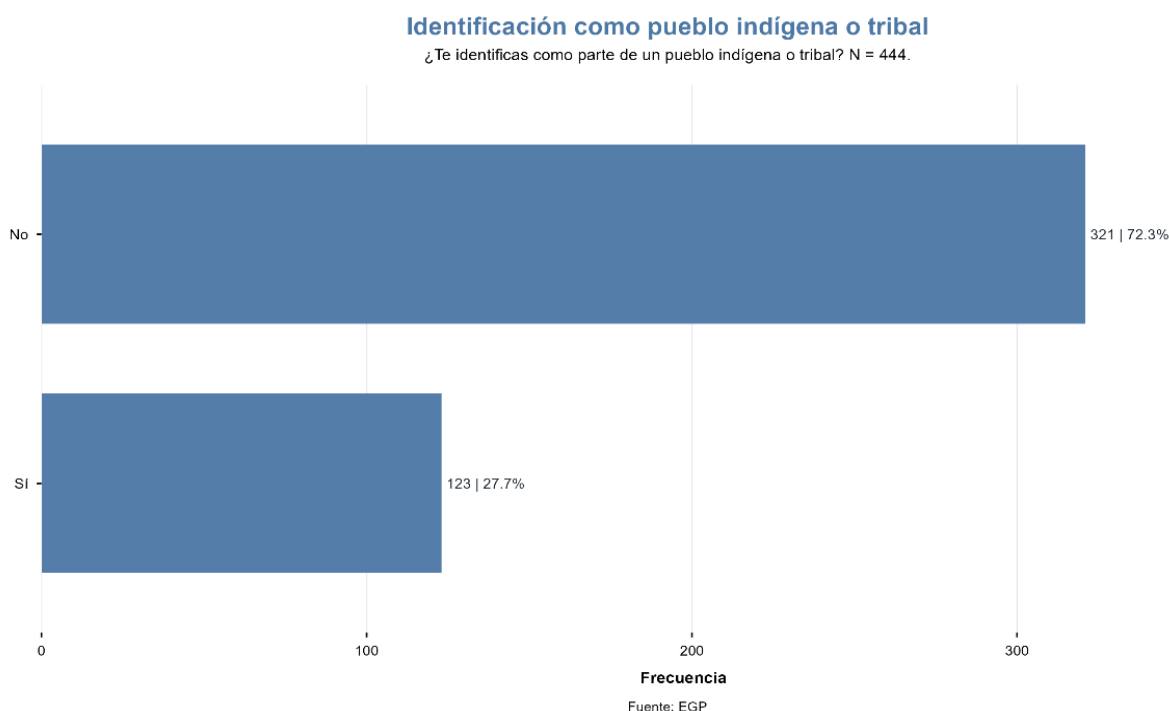
En las variables de selección múltiple, los totales corresponden a menciones y no necesariamente a personas únicas, lo que es especialmente relevante en los cruces entre variables, donde una misma persona puede aportar más de una respuesta. Los porcentajes en tablas de cruce se presentan como proporción dentro de la fila, permitiendo observar la distribución de cada categoría, pero sin equivaler a tasas de prevalencia.

La lectura de los datos se orienta desde una perspectiva intercultural y de derechos: las brechas y necesidades identificadas se interpretan como resultado de la interacción entre trayectorias estudiantiles diversas, barreras institucionales, prácticas pedagógicas monoculturales, disponibilidad de apoyos pertinentes y grado de reconocimiento identitario dentro del espacio universitario.

Estudiantes de pueblos indígenas

Tomando como referencia el análisis cuantitativo realizado en el Informe General de Caracterización de Estudiantes de Grupos Prioritarios, la encuesta permite identificar tanto la magnitud del grupo dentro de la muestra como dimensiones posteriores asociadas a pertenencia específica, necesidades de apoyo, adecuaciones institucionales y vínculo identitario. Como punto de entrada, se presenta la proporción de estudiantes que declara identificarse como parte de un pueblo indígena o tribal afrodescendiente chileno.

Gráfico 1. Distribución de estudiantes según identificación como parte de un pueblo indígena o tribal afrodescendiente chileno (Fuente Encuesta de grupos prioritarios, EGP-SEI 2026)



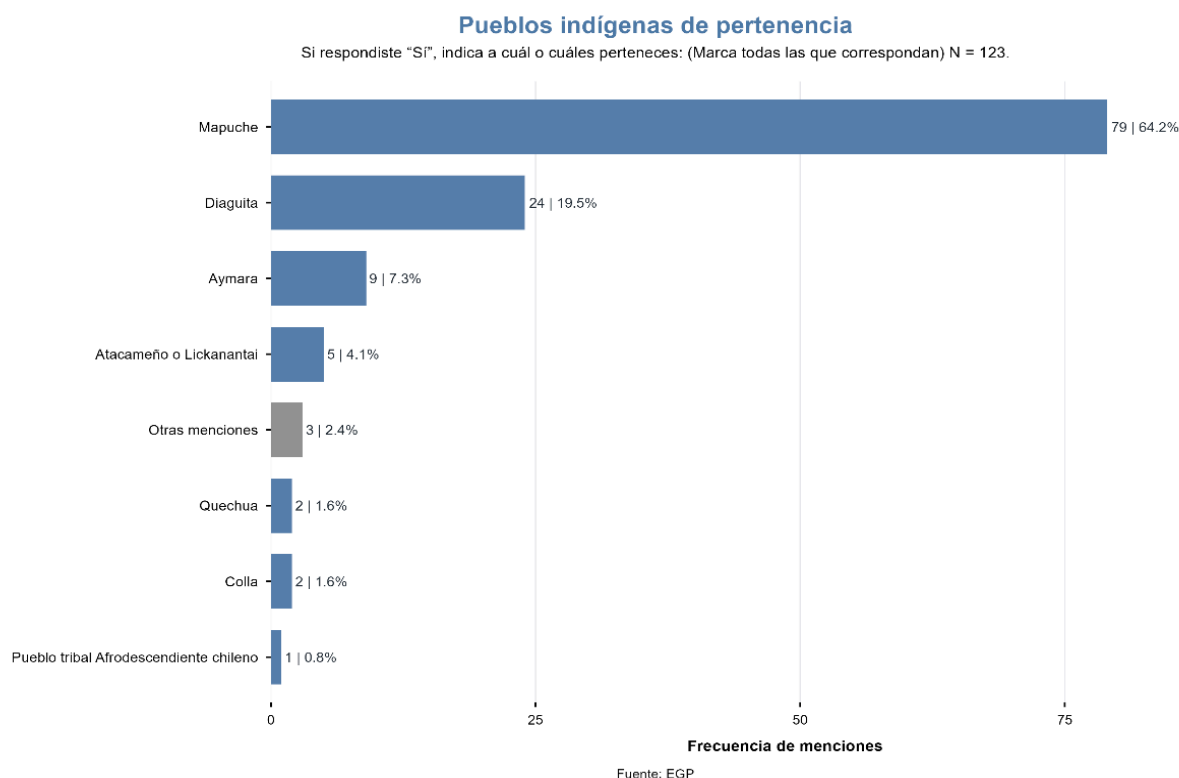
La distribución indica que 123 estudiantes declaran identificarse como parte de un pueblo indígena o tribal, equivalentes al 27,7% de la muestra. En contraste, 321 estudiantes señalan no identificarse con esta categoría, correspondientes al 72,3% del total.

Como dicho informe indica, estos resultados muestran que la pertenencia indígena o tribal está presente en una proporción significativa de la muestra: si bien no corresponde al grupo mayoritario, reúne a más de una cuarta parte de las respuestas. Esto se condice con el porcentaje usual de estudiantes, que dentro de la matrícula total han sido históricamente del rango del 10%, según es consignado en los informes de caracterización que el área ha proporcionado entre los años 2022 y 2024. Esto, a su vez, se trata de un porcentaje proporcional respecto de la identificación indígena a nivel nacional, cuya cifra más actual es del 11,5% (Síntesis de resultados de Censo 2024, 50). Así, la proporción entre población general e indígena son proporcionales a nivel nacional e institucional.

Este primer resultado permite delimitar un conjunto amplio de casos sobre el cual se profundizan los análisis siguientes, particularmente en relación con los pueblos de pertenencia declarados, los ámbitos de apoyo requeridos y la forma en que esta pertenencia se vincula con la experiencia universitaria.

Entre quienes declaran identificarse como parte de un pueblo indígena o tribal, se observa la distribución de los pueblos de pertenencia declarados. Dado que la pregunta admite más de una respuesta, los resultados se presentan como frecuencia de menciones.

Gráfico 2. Distribución de menciones según pueblo indígena o tribal de pertenencia



La mayor frecuencia corresponde al pueblo Mapuche, con 79 menciones, equivalentes al 64,2% del total. En segundo lugar, se ubica el pueblo Diaguita, con 24 menciones, correspondientes al 19,5%. Las demás categorías presentan frecuencias menores: el pueblo Aymara reúne 9 menciones, Atacameño o Lickanantay registra 5 menciones, y otras menciones agrupan 3 casos.

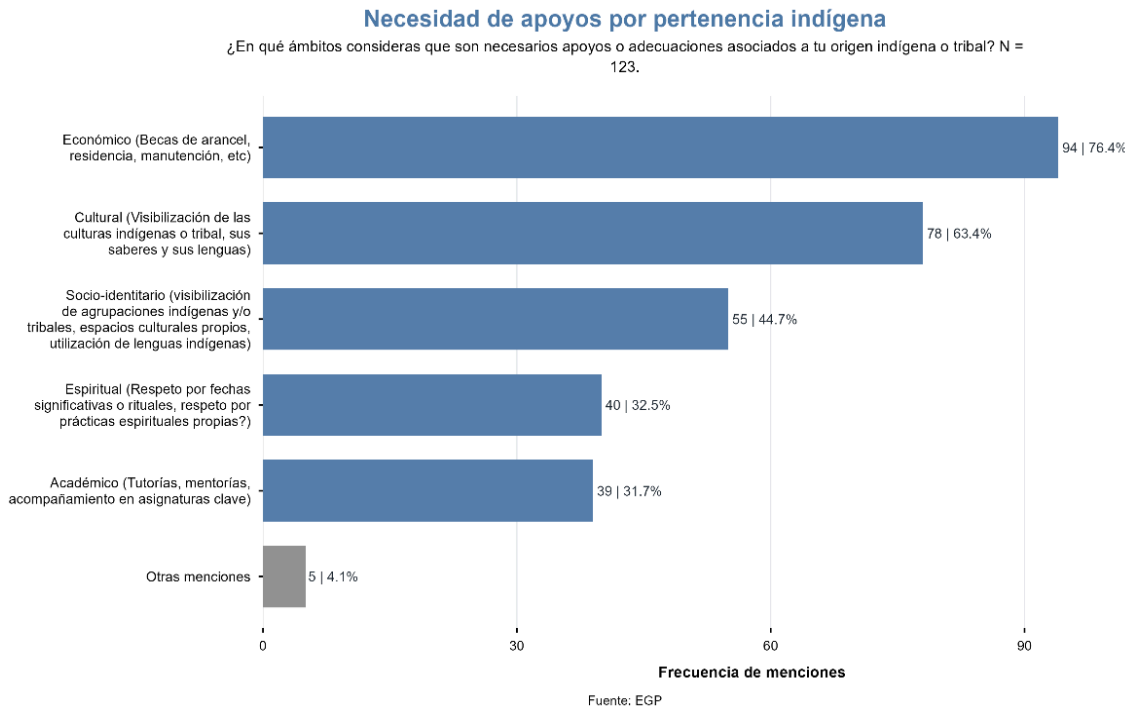
Las menciones a los pueblos Colla y Quechua alcanzan 2 casos cada una, siendo las de este último grupo también las únicas marcas de doble pertenencia indígena: Quechua-Diaguita y Quechua-Lickanantay. Este dato es relevante, toda vez que los instrumentos nacionales no admiten declarar más de un parentesco indígena, invisibilizando los casos de familias compuestas por individuos de distintos pueblos. En este caso particular, se trata de una explicación geográfica: los pueblos Quechua, Diaguita y Lickanantay comparten como territorio el norte del país, lo que implica un contexto de convivencia e intercambio.

El pueblo tribal Afrodescendiente chileno registra 1 mención, más debe considerarse que un estudiante declara ser perteneciente al pueblo afrodescendiente haitiano, cuyo registro correspondería a otra sección de la EGP 2026.

En síntesis, la distribución muestra una concentración marcada en la pertenencia Mapuche, seguida por una presencia relevante de menciones al pueblo Diaguita, junto con una composición más acotada de otros pueblos indígenas y tribales dentro de la muestra.

A partir de esta composición, se describen los ámbitos en que las y los estudiantes identifican la necesidad de apoyos o adecuaciones asociadas a su pertenencia indígena o tribal. Al igual que en el gráfico anterior, la pregunta admite más de una respuesta, por lo que los resultados corresponden a menciones:

Gráfico 3. Distribución de menciones según ámbitos de apoyo requeridos por pertenencia indígena o tribal afrodescendiente chileno



Las menciones se concentran principalmente en el ámbito económico, con 94 registros, equivalentes al 76,4% del grupo que declara pertenencia indígena o tribal. Le sigue el ámbito cultural, con 78 menciones, correspondiente al 63,4%. En un nivel intermedio se ubica el ámbito socio-identitario, con 55 menciones, equivalente al 44,7%.

Los ámbitos espiritual y académico presentan frecuencias cercanas entre sí, con 40 y 39 menciones, respectivamente, correspondientes al 32,5% y 31,7%. Finalmente, otras menciones alcanzan 5 registros, equivalentes al 4,1%. En esa línea, se observa que la

distribución muestra que las necesidades de apoyo se sitúan principalmente en dimensiones económicas y culturales, sin limitarse a ellas, dado que también aparecen con una presencia relevante aspectos socio-identitarios, espirituales y académicos. Esta información es consistente con lo declarado por el estudiantado indígena en anteriores procesos de caracterización, en los que la realidad material se considera una preocupación central, junto con la situación de residencia en la ciudad:

“Las barreras de tipo socioeconómicas son una constante presente en los relatos de los y las estudiantes, usualmente en relación con la procedencia de otra región, tanto de zonas urbanas como rurales, y el choque cultural que implica llegar a una metrópoli.” (2023)

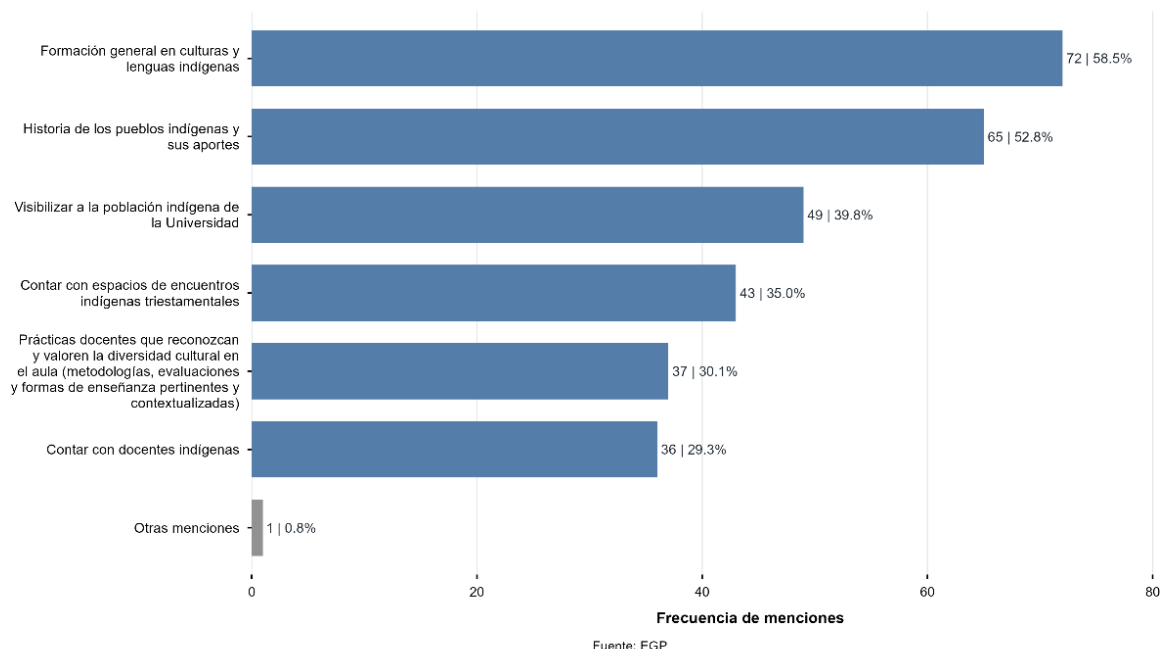
Así, la intersección entre su situación socioeconómica, región de residencia y origen indígena se muestran como un conjunto frecuente dentro de la muestra, como se aborda específicamente en la sección correspondiente a estudiantes con residencia distinta a la región metropolitana.

La identificación de apoyos se complementa con los cambios que las y los estudiantes consideran necesarios para favorecer su participación plena en la vida universitaria. En este caso, las respuestas permiten observar dimensiones institucionales asociadas al reconocimiento, la formación, la visibilización y la pertinencia de las prácticas universitarias.

Gráfico 4. Distribución de menciones según cambios necesarios asociados a la pertenencia indígena o tribal afrodescendiente chileno.

Cambios necesarios por pertenencia indígena

¿Qué cambios asociados a tu origen indígena o tribal consideras necesarios para tu participación plena en la vida universitaria? N = 123.



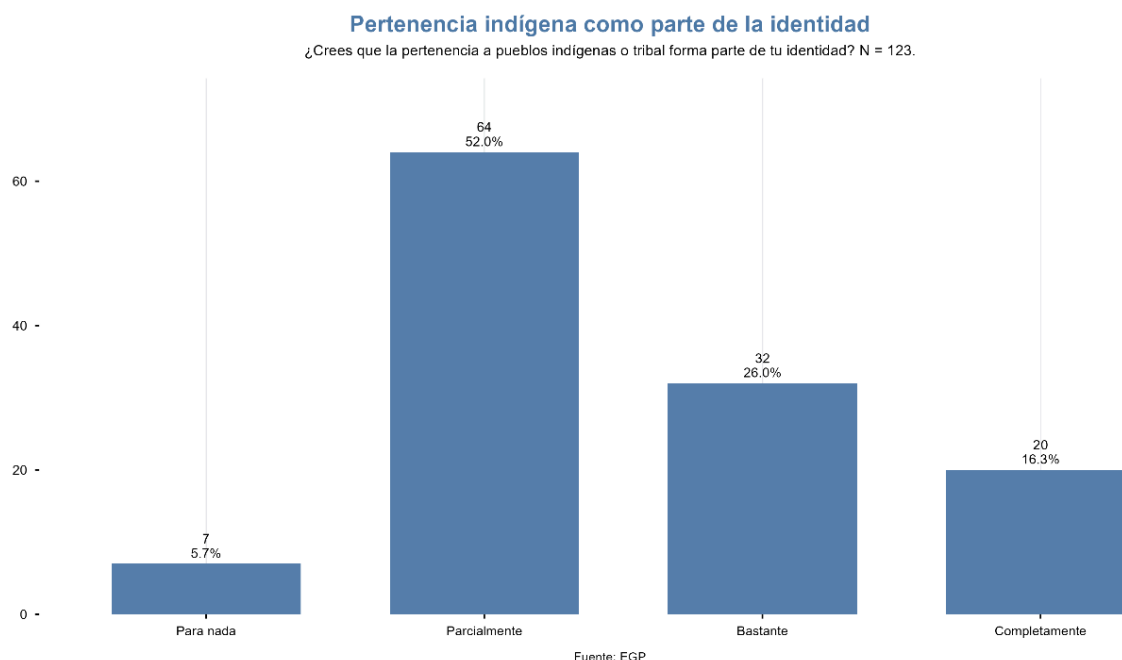
Las menciones se concentran principalmente en la formación general en culturas y lenguas indígenas, con 72 registros, equivalentes al 58,5% del grupo que declara pertenencia indígena o tribal. A continuación, se ubica la incorporación de contenidos sobre historia de los pueblos indígenas y sus aportes, con 65 menciones, correspondientes al 52,8%.

En un segundo nivel aparecen cambios asociados a la visibilización y al fortalecimiento de espacios institucionales. La visibilización de la población indígena de la Universidad reúne 49 menciones, mientras que contar con espacios de encuentros indígenas triestamentales alcanza 43 menciones. Asimismo, 37 menciones refieren a prácticas docentes que reconozcan y valoren la diversidad cultural en el aula, y 36 a la presencia de docentes indígenas. En suma, los resultados muestran que las principales demandas se orientan hacia la formación intercultural, el reconocimiento institucional y la incorporación de prácticas universitarias culturalmente pertinentes, en línea con la identificación mayoritariamente parcial con su ascendencia indígena, como se indica en la sección siguiente. Así, la institución es vista como un espacio en el que es posible desarrollar conocimientos en torno al origen étnico, dado un ambiente de mayor receptividad a sus trayectorias y orígenes.

La pertenencia indígena o tribal también presenta distintos niveles de vinculación identitaria entre quienes la declaran. Esta dimensión permite describir si dicha

pertenencia es reconocida como un elemento marginal, parcial o central en la identidad de las y los estudiantes.

Gráfico 5. Distribución de estudiantes según grado en que la pertenencia indígena o tribal forma parte de su identidad



Como se observa, la mayor frecuencia se concentra en la categoría “Parcialmente”, con 64 casos, equivalente al 52,0% del grupo que declara pertenencia indígena o tribal. En segundo lugar, se ubica la categoría “Bastante”, con 32 casos, correspondiente al 26,0%, seguida por “Completamente”, con 20 casos, equivalente al 16,3%. En contraste, 7 estudiantes señalan que esta pertenencia no forma parte de su identidad, lo que representa el 5,7%.

En términos agregados, el 42,3% declara que la pertenencia indígena o tribal forma bastante o completamente parte de su identidad, mientras que el 52,0% la reconoce solo parcialmente. Esto sugiere que, dentro del grupo que declara pertenencia indígena o tribal, la identificación no se expresa de manera homogénea ni necesariamente como un eje central de autodefinición. Más bien, predomina una relación identitaria intermedia, en la que la pertenencia existe y es reconocida, pero no siempre ocupa un lugar principal en la forma en que las y los estudiantes describen su identidad. Esto se condice con lo expresado en periodos de caracterización anteriores, en los que la autoidentificación indígena suele reforzarse durante el progreso universitario, tras egresar de la educación media obligatoria en la que el discurso identitario está fuertemente marcado por una

perspectiva monocultural y chilenizante, frecuentemente negando o minimizando la presencia y aporte indígena a la sociedad mayoritaria.

Considerando la declaración de pertenencia indígena en un grado intermedio, resulta importante señalar que la universidad es vista como un espacio dado a la búsqueda identitaria, en concordancia con los cambios que el estudiantado considera necesarios dentro de la institución.

Intersección con otros grupos prioritarios.

Del total de registros, la distribución por género muestra una marcada mayoría de mujeres (76) frente a hombres (36), con una representación más reducida de identidades no binarias: 3 menciones transmasculinas, 3 no binarias y 5 personas que prefieren no responder sobre su identidad de género. En cuanto a origen étnico y nacionalidad, las menciones son escasas pero específicas: 1 persona migrante afrohaitiana y 1 afrodescendiente chilena. Respecto a discapacidad y neurodivergencia, se registran 22 menciones a discapacidad y 43 a neurodivergencia, siendo esta última categoría notablemente más frecuente. Finalmente, 16 personas se identifican como cuidadoras.

Este conjunto de datos permite trazar un perfil interseccional de quienes respondieron el instrumento que tiene varias implicancias analíticas relevantes.

Lo primero que destaca es la marcada presencia de respuestas estudiantes mujeres, que casi duplica a los estudiantes varones en la muestra. Esta distribución adquiere especial relevancia al considerar los datos de discriminación arbitraria presentados más adelante en este informe, donde la misoginia aparece con solo 1 registro explícito, lo que sugiere una posible subnominalización del sexismo como categoría diferenciada, pese a la presencia mayoritaria de mujeres en la muestra. Esta brecha entre representación numérica y nominación explícita de la discriminación de género es un elemento que merece atención institucional.

Otro punto a señalar desde un enfoque interseccional son los estudiantes neurodivergentes quienes casi duplican a los estudiantes con discapacidad en menciones (43 vs. 22), lo que los posiciona como una de las dimensiones de diversidad funcional de mayor presencia dentro del grupo indígena encuestado. Como se analiza en la sección de discriminación, la neurodivergencia es también uno de los ejes más frecuentes de discriminación arbitraria reportada, lo que sugiere que las personas neurodivergentes no solo están representadas de forma significativa en esta muestra, además reconocen sus experiencias discriminatorias con relativa claridad.

Las 16 personas cuidadoras representan una categoría que suele estar ausente de los marcos habituales de diversidad e inclusión universitaria, pero que implica una carga estructural adicional que puede condicionar el acceso, la permanencia y la experiencia en la institución. Su presencia en los datos invita a considerar el trabajo de cuidado no remunerado como una dimensión de desigualdad relevante en el contexto universitario.

Finalmente, la escasez de menciones migrantes y afrodescendientes (2 en total) contrasta con la mayor frecuencia de experiencias de racismo registradas en la primera columna analizada. Esto puede reflejar un universo muestral con baja representación de estas poblaciones, o bien que parte de quienes viven discriminación racial no se identifican bajo estas categorías en el formulario. En cualquier caso, la baja cifra no debería interpretarse como ausencia de experiencias, sino como un límite del instrumento o de la muestra.

Estudiantes con residencia distinta a la Región Metropolitana

Tabla 1. Procedencia regional fuera de la Región Metropolitana

Región	Frecuencia
Coquimbo	11
Antofagasta	8
Valparaíso	5
La Araucanía	5
Los Lagos	4
Arica y Parinacota	4
Los Ríos	3
Atacama	3
Lib. Bernardo O'Higgins	4
Biobío	3

Región	Frecuencia
Tarapacá	3
Maule	2
Total	55

Fuente: EGP 2026, elaboración propia.

Se registran 55 personas provenientes de regiones distintas a la Metropolitana, lo que representa el 44,7% de las menciones de estudiantes indígenas, que se distribuyen en 12 de las 15 regiones del país (sin menciones de Ñuble, Aysén ni Magallanes). La región con mayor representación es Coquimbo (11 menciones, 20% del total), seguida por Antofagasta (8) y, con 5 menciones cada una, Valparaíso y La Araucanía. Con 4 menciones aparecen Los Lagos, Arica y Parinacota y O'Higgins. Las regiones de Atacama, Biobío, Los Ríos y Tarapacá aportan 3 menciones cada una, mientras que Maule cierra con 2.

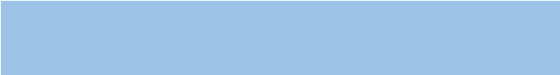
La distribución geográfica de estas 55 personas revela una presencia significativa de estudiantes provenientes de regiones del norte del país, que en conjunto —sumando Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Atacama— concentran 18 menciones (33% del total). Esto es relevante dado que estas regiones tienen una alta presencia de población indígena (aymara, diaguita, lickanantay), que representa la segunda pertenencia étnica de la muestra.

La Araucanía presenta 5 menciones, lo que cobra especial relevancia, considerando que la mayor parte de las menciones de pertenencia indígena son mapuche, aunque no provenientes de su territorio tradicional. Esto es consistente con la realidad de la población mapuche y su presencia mayoritariamente establecida en la Región Metropolitana a partir de lo declarado en las estadísticas desde la década del '90 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1992).

En términos más amplios, la presencia de estudiantes de 12 regiones distintas apunta a una muestra con alta dispersión territorial, lo que implica que las experiencias de discriminación analizadas posteriormente no responden a un perfil geográfico único ni homogéneo, sino que atraviesan trayectorias de movilidad estudiantil diversas, con las implicancias de desarraigo, distancia de redes de apoyo y adaptación institucional que eso conlleva, y que pueden agravar la vulnerabilidad frente a situaciones de discriminación.

Lengua distinta al español

Gráfico 6. Distribución según uso de lengua distinta al español (n=123)

Categoría	Distribución (n=123)	n	%
No declara lengua distinta al español		113	91.9%
Lengua extranjera (inglés, francés, creole)		7	5.7%
Lengua indígena: Mapudungun		3	2.4%
Lengua indígena: Aymara		1	0.8%

Fuente: EGP, elaboración propia.

Dentro del universo del estudiantado indígena que contestó EGP, sólo 10 personas declaran utilizar una lengua distinta al español, siendo 7 menciones de lengua extranjera, en su totalidad referidas al inglés, más el caso de una mención que suma el francés y creole en conjunto. Uno de dichos casos marcó lengua indígena, pero declaró referirse al inglés, por lo que se ha sumado a la cifra correspondiente.

En el caso de las lenguas indígenas, sólo se declara presencia de dos distribuidas en 4 menciones: 3 para el mapudungun (con distintas variaciones de escritura, como mapuzugun) y 1 para el aymara. Esto es consistente con la realidad de pérdida del traspaso intergeneracional de lenguas indígenas en nuestro país, lo que se relaciona directamente con el interés por instancias formativas comprendidas como ausentes dentro de la universidad, según se declara en los intereses previamente analizados. Esto da especial relevancia a cursos y talleres de lenguas indígenas presentes en la universidad, que a su vez enfrentan una baja inscripción, lo que resalta la importancia de la difusión para incrementar los niveles de participación.

Potenciar el uso y aprendizaje de lenguas indígenas es uno de los elementos fundamentales comprendidos dentro de la Política Indígena, en la que se especifica en su

segundo objetivo que la universidad debe "Impulsar iniciativas de diversidad lingüística y cultural para los estamentos académico, personal de colaboración y estudiantil, favoreciendo la comprensión intercultural y la valoración de los saberes ancestrales de los Pueblos Indígenas."(11), para lo que detalla entre sus ámbitos de acción que "se hace altamente recomendable que la Universidad genere instancias de promoción y revitalización de las lenguas indígenas, tanto para la comunidad universitaria en general, como hacia las redes de colaboración y vinculación con el medio. Estas pueden materializarse mediante talleres o cursos presenciales o virtuales.". Así, se debe apuntar a potenciar el uso de la lengua en instancias oficiales, así como ampliar la oferta de los mismos considerando una adecuada difusión.

Discriminación y denuncia

Tabla 2. Experiencias de discriminación y denuncia vividas por estudiantes de pueblos indígenas y del pueblo tribal afrodescendiente chileno.

Categoría	Menciones	% del total
Situación económica	11	42,3%
Neurodivergencia	5	19,2%
Por edad	4	15,4%
Creencias religiosas	3	11,5%
Origen étnico	2	7,7%
Identidad de género	2	7,7%
Color de piel	2	7,7%
Misoginia	1	3,8%
Valores políticos	1	3,8%
Tipo de cuerpo	1	3,8%
Nacionalidad / situación migratoria	1	3,8%
Discapacidad	1	3,8%
Otras (no clasificadas)	2	7,7%
Total de menciones	26	—

Fuente: EGP, 2026

De los 26 registros de discriminación arbitraria, la situación económica es con diferencia la categoría más reportada, concentrando 11 menciones (42% del total). Le siguen a distancia la neurodivergencia con 5 casos y la edad con 4, mientras que las creencias religiosas acumulan 3 menciones. Con 2 casos cada una aparecen el origen étnico, la identidad de género y el color de piel. El resto de las categorías: misoginia, valores

políticos, tipo de cuerpo, nacionalidad/situación migratoria y discapacidad, registran 1 mención cada una, además de 2 menciones en categorías no clasificadas.

La distribución de estas experiencias revela un patrón que combina vulnerabilidades materiales y de diversidad funcional como ejes centrales de la discriminación en el espacio universitario. La preponderancia de la situación económica es llamativa en un contexto institucional: sugiere que las diferencias socioeconómicas son percibidas y actuadas de forma discriminatoria en la vida cotidiana de la universidad, ya sea en el trato interpersonal o en el acceso a recursos y espacios. La neurodivergencia y la edad, como segundo y tercer lugar respectivamente, apuntan a formas de discriminación que suelen tener menor visibilidad en los debates sobre inclusión, pero que este instrumento logra capturar.

Comparado con los datos expuestos, llama la atención que el origen étnico y el color de piel aparezcan aquí con frecuencias relativamente bajas (2 cada uno), mientras que en la columna de experiencias de racismo el número de registros es considerablemente mayor. Esto podría indicar que parte de quienes vivieron experiencias racistas no las codifican necesariamente como “discriminación arbitraria” bajo esas categorías, o bien que ambos instrumentos capturan fenómenos parcialmente distintos. En cualquier caso, la dispersión de categorías —once tipos distintos reportados— subraya que la discriminación en este contexto universitario no tiene un único eje, sino que opera de forma múltiple y simultánea sobre distintas dimensiones de la identidad y la posición social.

Tabla 3. Formas de discriminación racial.

Forma de discriminación racial	Menciones	% sobre registros (n=38)
Burlas, bromas racistas o uso de lenguaje despectivo	33	86,8%
Comentarios racistas o estereotipos en clases o fuera de éstas	28	73,7%
Trato diferencial en espacios universitarios	9	23,7%
Exclusión de espacios físicos o digitales de socialización	3	7,9%

Fuente EGP, 2026

El análisis de experiencias específicamente sobre de discriminación racial nos indica un universo de 38 menciones, correspondientes al 30,8% de los estudiantes indígenas. La pregunta permite la selección de más de una opción, por lo que lo más usual fue la ocurrencia de distintas formas de discriminación sucediendo simultáneamente. 33 personas declaran haber sido víctimas de burlas, bromas racistas o uso de lenguaje despectivo, seguida de 28 que indican comentarios racistas o estereotipos en clases o

fuera de éstas, 9 personas acusan un trato diferencial en espacios universitarios, y 3 casos indican exclusión de espacios físicos o digitales de socialización.

La co-ocurrencia más frecuente se trata de comentarios racistas junto a burlas/lenguaje despectivo, en 13 casos, seguida de expresiones racistas junto a trato diferencial y burlas en 3 respuestas. Una respuesta en particular marca la conjunción de comentarios racistas, trato diferencial, burlas y exclusión simultáneamente, convirtiéndose en la experiencia de mayor gravedad presentada.

Las experiencias de racismo y discriminación reportadas se concentran de forma muy marcada en dos dimensiones: el lenguaje (burlas, bromas, comentarios estereotipados) y la interacción cotidiana en el espacio universitario (clases, pasillos, servicios). Estas dos formas no solo son las más frecuentes individualmente, sino que también tienden a aparecer juntas, lo que sugiere que quienes experimentan una forma de discriminación verbal suelen experimentar también la otra.

El trato diferencial aparece con menor frecuencia, pero de manera significativa, y casi siempre en combinación con las anteriores, nunca como experiencia aislada, lo que podría indicar que se percibe como parte de un patrón más amplio y no como un incidente puntual.

La exclusión de espacios es la experiencia menos reportada y siempre aparece junto a otras formas, lo que sugiere que representa el extremo más grave del continuo de experiencias discriminatorias en este grupo.

En conjunto, el patrón dominante es el de una discriminación de baja visibilidad institucional, pero alta intensidad cotidiana: centrada en el lenguaje y las interacciones interpersonales más que en mecanismos formales o estructurales.

Para el caso de reporte de situaciones de discriminación dentro de la comunidad universitaria, el mayor número corresponde a 22 personas que declaran haber preferido no reportar, el cual es seguido por 8 que declaran no saber a quién hacerlo, 4 que declaran haber buscado apoyo externo a la institución, 2 que reportaron a bienestar estudiantil y 1 mención a reporte directo a autoridades universitarias. Hubo 28 respuestas vacías en esta categoría.

Entre los casos de co-ocurrencia se encuentra una persona que indica simultáneamente preferir no reportar junto con no saber a quién hacerlo, y 2 personas declaran haber buscado apoyo externo y no saber a quién reportar, lo que indica que la poca claridad de los canales formales de denuncia es un factor común. En el caso de una mención se declara reporte institucional hacia bienestar estudiantil, combinada con búsqueda de apoyo externo.

El patrón más llamativo de esta columna es la predominancia del silencio y la no-acción institucional. Sumando las celdas vacías con los "preferí no reportar" y los "no sabía a quién reportar", más del 85% de las personas que reportaron haber vivido discriminación no llegó a ningún canal formal universitario.

Esto se puede leer en dos registros complementarios: a) silencio activo: "No, preferí no reportar" es la respuesta más frecuente con amplia diferencia, lo que apunta a una decisión consciente de no recurrir a la institución, posiblemente por desconfianza, miedo a consecuencias, o percepción de inutilidad del reporte, y b) silencio por desorientación: "No sabía a quién reportar" revela una barrera de acceso más estructural: la ausencia de rutas claras o conocidas para canalizar estas experiencias.

El apoyo externo (familia, amigos, profesionales) emerge como el recurso más utilizado entre quienes sí buscaron algún tipo de ayuda, lo que refuerza la idea de que la contención emocional ocurre fuera de la institución. El alto número de celdas vacías merece atención: puede reflejar tanto omisión en el llenado del formulario como una forma adicional de silencio, especialmente si se trata de personas que no sabían cómo responder o prefirieron no hacerlo en ningún sentido.

En conjunto, los datos sugieren una brecha importante entre la experiencia de discriminación y su visibilización institucional, con la institución no logrando mostrarse como espacio de contención suficiente.

Por otra parte, EGP mide específicamente la discriminación presenciada por terceros. El dato estructural más relevante es que de un total de 113 registros, 68 responden "No he presenciado discriminación" (60% del total), mientras que 45 registros reportan haber presenciado al menos una forma de discriminación (40%).

Entre quienes sí presenciaron discriminación, las frecuencias por categoría son:

Tabla 4. Discriminación presenciada por terceros.

Categoría	Frecuencia
Identidad de género	20
Neurodivergencia	19
Orientación sexual	13
Situación económica	10
Nacionalidad	10

Categoría	Frecuencia
Origen étnico	8
Situación migratoria	8
Color de piel	8
Creencias religiosas	7
Discapacidad o diversidad funcional	6
Edad	7
Valores/orientaciones políticas	2
Otras menciones abiertas	2

Fuente: EGP, 2026

Las categorías más frecuentemente presenciadas son: identidad de género (20) y neurodivergencia (19), seguidas por orientación sexual (13). Con 10 menciones cada una aparecen situación económica y nacionalidad, mientras que origen étnico, situación migratoria y color de piel se agrupan con 8 menciones cada una. Creencias religiosas y edad alcanzan 7 menciones respectivamente, y discapacidad registra 6. Las menciones a valores políticos son marginales (2), al igual que las dos respuestas abiertas: una referida a discriminación por capital cultural escolar en primer año, y otra a orientaciones políticas.

El dato más relevante de esta columna no está en las categorías sino en la proporción: 6 de cada 10 personas, declaran no haber presenciado discriminación, lo que contrasta notoriamente con los datos anteriores, donde una fracción significativa de la muestra reportó haberla vivido directamente. Esta brecha entre experiencia propia y observación de terceros puede responder a varios factores: la discriminación ocurre frecuentemente en interacciones privadas o diádicas poco visibles para otros; quienes la viven pueden no exteriorizarla; o bien existe una dificultad para reconocer ciertas formas de discriminación como tales cuando no afectan directamente al observador.

Entre quienes sí presenciaron discriminación, el predominio de identidad de género y orientación sexual como categorías más observadas es llamativo, especialmente al compararlo con los datos de discriminación vivida directamente, donde estas categorías aparecían con frecuencias menores. Esto podría sugerir que la discriminación por género e identidad sexual es más visible socialmente, es decir, ocurre en espacios compartidos y de forma más explícita, aunque quienes la viven no siempre la reporten como propia en el instrumento.

La neurodivergencia, segunda categoría más presenciada, mantiene la centralidad que ya mostraba en los datos de discriminación arbitraria e interseccionalidad, consolidándose como uno de los ejes principales de discriminación en este contexto universitario, tanto desde la experiencia propia como desde la observación.

El conjunto formado por nacionalidad, situación migratoria, origen étnico y color de piel con 8 a 10 menciones cada uno adquiere aquí mayor visibilidad que en respuestas anteriores, donde estas categorías aparecían subrepresentadas. Esto refuerza la hipótesis planteada antes: que la discriminación racial y xenófoba es más fácil de percibir como testigo que de nombrar como propia, lo que podría estar operando como un mecanismo de minimización o naturalización cuando se trata de la experiencia personal

Conclusiones

Los datos analizados configuran un panorama consistente y multidimensional de las experiencias de discriminación y racismo en el contexto universitario estudiado. Leídos en conjunto, permiten identificar tanto los ejes más frecuentes de discriminación como las brechas estructurales que median entre la experiencia vivida y su visibilización institucional.

La discriminación no opera sobre un único eje sino sobre varios simultáneamente. La situación económica, la neurodivergencia, la identidad de género y el origen étnico-racial emergen como las dimensiones más recurrentes a lo largo de los distintos instrumentos analizados, con matices según si se trata de discriminación vivida, presenciada o reportada. Esta multiplicidad de ejes, sumada a la presencia significativa de respuestas que combinan varias categorías a la vez, indica que muchas personas experimentan formas de discriminación interseccional, donde distintas dimensiones de su identidad o posición social se superponen y amplifican mutuamente.

En cuanto a las formas concretas que adopta la discriminación, los datos apuntan de manera consistente hacia una violencia de baja intensidad institucional pero alta densidad cotidiana: comentarios, burlas, lenguaje despectivo y trato diferencial en espacios de clases, pasillos y servicios universitarios. No se trata, en su mayoría, de incidentes formales o fácilmente denunciabiles, sino de microagresiones sostenidas que ocurren en la trama cotidiana de la vida universitaria y que, precisamente por ello, resultan difíciles de nombrar, documentar y canalizar institucionalmente.

Esto conecta directamente con la desconexión entre las experiencias de discriminación y los mecanismos institucionales de respuesta. La gran mayoría de quienes vivieron discriminación no reportó a ninguna autoridad universitaria. Las razones se distribuyen entre la decisión de no hacerlo y el desconocimiento de los canales disponibles, lo que revela simultáneamente un problema de confianza institucional y uno de comunicación y

acceso. El apoyo buscado, cuando existe, ocurre fuera de la institución: en redes familiares, de amistad o en atención profesional externa.

La composición de la muestra aporta una capa adicional de lectura. La mayoría de mujeres, la presencia relevante de personas neurodivergentes, cuidadoras y provenientes de regiones del norte y sur del país —zonas con alta presencia indígena y migrante— sitúa estas experiencias en trayectorias de vida marcadas por múltiples formas de desigualdad previas al ingreso universitario. La universidad recibe y en ocasiones reproduce las desigualdades estructurales del contexto social más amplio.

Finalmente, la brecha entre discriminación vivida y discriminación presenciada sugiere que una parte importante de estas experiencias ocurren de forma poco visible para la comunidad universitaria en su conjunto, lo que dificulta tanto la solidaridad horizontal como la intervención institucional oportuna. Construir una universidad más equitativa requiere, de mecanismos de denuncia más accesibles y confiables; además de una cultura institucional capaz de reconocer, nombrar y actuar frente a formas de discriminación que con frecuencia se naturalizan por su carácter cotidiano y difuso.

A partir de estos hallazgos, es posible identificar al menos tres líneas de acción institucional prioritarias. En primer lugar, resulta urgente fortalecer la visibilidad y accesibilidad de los canales de denuncia y acompañamiento existentes, asegurando que el estudiantado conozca a quién y cómo reportar situaciones de discriminación, y que confíe en que hacerlo tendrá consecuencias concretas. En segundo lugar, la formación continua de equipos de trabajo en perspectiva intercultural, de género y de diversidad funcional constituye una condición necesaria para reducir las microagresiones cotidianas que los datos revelan como la forma más frecuente de discriminación. Finalmente, los datos sobre procedencia regional y pertenencia indígena sugieren la necesidad de políticas de acompañamiento que consideren las trayectorias de movilidad estudiantil y el desarraigo como factores de vulnerabilidad específicos, particularmente para quienes provienen de territorios con alta presencia de comunidades indígenas o migrantes.

Propuestas

Fortalecer la difusión de los canales de denuncia y acompañamiento

Los datos analizados en este informe revelan con claridad que la gran mayoría del estudiantado indígena que experimentó situaciones de discriminación arbitraria o racismo no recurrió a ningún canal institucional para reportarlas. Las razones declaradas se distribuyen entre la decisión activa de no hacerlo y el desconocimiento de las vías disponibles, lo que configura un doble problema: uno de confianza institucional y otro de comunicación y acceso. Abordar esta brecha requiere una intervención que opere en ambas dimensiones de manera simultánea y sostenida.

Respecto de la dimensión comunicacional, es necesario que la institución desarrolle estrategias específicas y culturalmente pertinentes para dar a conocer los mecanismos de denuncia y acompañamiento disponibles, utilizando lenguajes, formatos y canales que resulten efectivos para el estudiantado indígena en particular. Esto implica avanzar hacia comunicaciones focalizadas, que consideren las características específicas de una población que en muchos casos proviene de regiones lejanas y carece de redes de apoyo cercanas dentro de la Universidad. El momento del ingreso resulta especialmente crítico en este sentido: los procesos de inducción y acogida constituyen una oportunidad privilegiada para entregar información sobre los derechos del estudiantado, lo que debería informarse de manera activa y no sólo disponerse en plataformas digitales, que implican un acceso pasivo.

Respecto de la dimensión de confianza, los datos sugieren que parte del silencio no obedece al desconocimiento sino a una evaluación negativa del reporte. Esta percepción no puede revertirse solo con campañas informativas, también requiere que los mecanismos de denuncia funcionen de manera transparente y que sus resultados sean comunicados a quienes reportan y a la comunidad universitaria. La existencia de protocolos claros, tiempos de respuesta definidos y equipos capacitados para recibir y tramitar denuncias de discriminación racial o arbitraria es condición mínima para que la confianza pueda construirse. En este punto, el trabajo articulado entre la Subdirección de Equidad e Inclusión a nivel central y los equipos locales de las unidades académicas resulta fundamental: son estos últimos quienes pueden apoyar en la detección, acogida y derivación de situaciones de manera oportuna.

Formación continua de equipos de trabajo en perspectiva intercultural

Los hallazgos del instrumento analizado muestran que las formas más frecuentes de discriminación experimentadas por el estudiantado indígena son de naturaleza verbal e interpersonal. Esta modalidad de discriminación se caracteriza por su carácter difuso, iterativo y normalizado: ocurre de común en la vida universitaria, muchas veces sin que quienes la ejercen tengan conciencia plena de ello, y sin que quienes la padecen dispongan de herramientas claras para nombrarla o interpellarla institucionalmente. Ante este patrón, la respuesta institucional no puede limitarse a mecanismos reactivos de denuncia: requiere una intervención formativa orientada a toda la comunidad universitaria y, de manera particular, a los equipos de gestión que tienen contacto directo con el estudiantado.

La formación en perspectiva intercultural no puede reducirse a talleres puntuales ni a instancias informativas desarticuladas del quehacer cotidiano de las unidades académicas. Debe entenderse como un proceso continuo, transversal y con consecuencias

concretas sobre las prácticas pedagógicas, los protocolos de atención y los criterios de evaluación que estructuran la experiencia universitaria. Esto implica que los programas de formación docente incorporen contenidos sobre interculturalidad crítica, descolonización epistémica y reconocimiento de los saberes indígenas no como elementos exóticos sino como tradiciones de conocimiento con legitimidad propia. Del mismo modo, la formación de funcionarios y personal de apoyo debiera incluir herramientas para identificar y evitar situaciones de trato diferencial y discriminación en los servicios que proveen, reconociendo que la discriminación en espacios administrativos (oficinas, servicios estudiantiles, etc.) se tornan una forma frecuente y muchas veces invisible de exclusión.

La perspectiva de género debe articularse de manera específica en este marco formativo, reconociendo que los datos de este informe muestran una marcada mayoría de mujeres en la muestra y que la misoginia como categoría explícita de discriminación aparece subrepresentada respecto de lo que cabría esperar. Esto sugiere que las discriminaciones de género que afectan a las estudiantes indígenas frecuentemente no son nominadas como tales, posiblemente porque se viven como parte de un continuo de exclusiones en el que el origen étnico, la situación económica y el género operan de forma entrelazada.

En el plano operativo, el área de Pueblos Indígenas de la SEI tiene un rol estratégico en el diseño y acompañamiento de estos procesos formativos, en coordinación con los encargados de pueblos indígenas de las unidades locales. El trabajo articulado entre el nivel central y el nivel local es condición necesaria para que la formación no quede circunscrita a iniciativas esporádicas dependientes de la voluntad individual de ciertas autoridades o docentes, sino que se instale como parte de la cultura institucional de cada unidad académica. En este sentido, el MIES proporciona un marco metodológico relevante al plantear que la identificación y eliminación de barreras para la participación con identidad del estudiantado indígena es una responsabilidad institucional que involucra a todos los estamentos, y no únicamente a las áreas especializadas en equidad e inclusión.

Acompañamiento que considere la movilidad estudiantil y el desarraigo como factores de vulnerabilidad específicos.

Los datos de procedencia regional analizados en este informe revelan que 55 de los 123 estudiantes indígenas encuestados, casi el 45% provienen de regiones distintas a la Metropolitana, distribuidos en 12 de las 15 regiones del país. Esta dispersión geográfica, sumada a la alta presencia de estudiantes provenientes del norte y sur del país (zonas con fuerte presencia de comunidades mapuche, aymara, diaguita y lickanantai) configuran un perfil de movilidad estudiantil que implica desafíos específicos que las políticas generales de acompañamiento no siempre logran capturar. Llegar a estudiar a Santiago no es únicamente un desplazamiento geográfico: es también un proceso en donde existe

una posibilidad de desarraigo cultural, lingüístico y comunitario que puede tener consecuencias significativas sobre el bienestar de los estudiantes.

El fenómeno del desarraigo en el estudiantado indígena tiene características propias que lo distinguen de la experiencia de movilidad de otros estudiantes de regiones. Para quienes provienen de territorios con una fuerte identidad cultural indígena, la llegada a la ciudad y a la universidad puede implicar la suspensión temporal o permanente de prácticas culturales, espirituales y comunitarias que son parte constitutiva de su identidad. La ruptura con la comunidad de origen puede generar procesos de crisis identitaria que impactan directamente en la permanencia y el bienestar universitario. Los datos sobre el vínculo identitario con la pertenencia indígena, que muestran que más de la mitad de los encuestados se identifica solo parcialmente con ella, deben leerse también en este contexto: la identidad indígena no es una categoría estática, sino un proceso en construcción que puede fortalecerse o debilitarse dependiendo de las condiciones que la universidad entrega.

El acompañamiento que busque responder a esta realidad debe diseñarse considerando el ingreso, progreso y egreso universitario. Las organizaciones estudiantiles indígenas de la Universidad cumplen un rol fundamental en este proceso, y la institución debe generar condiciones que permitan su funcionamiento sostenido y su articulación con los equipos formales de acompañamiento.

Asimismo, el acompañamiento durante la trayectoria universitaria debe incluir la posibilidad de mantener y fortalecer los vínculos con las comunidades de origen, reconociendo que estos vínculos no son un obstáculo para la integración universitaria sino un recurso identitario y emocional de primera importancia. Esto puede implicar flexibilidad académica en fechas o instancias culturalmente pertinentes, así como el reconocimiento formal de los saberes y trayectorias culturales como parte del capital formativo del estudiante.

En estrecha relación con los objetivos del MIES, el acompañamiento debe contemplar el fortalecimiento de los espacios de desarrollo identitario dentro de la propia institución. La creación o consolidación de espacios físicos, simbólicos y programáticos que permitan al estudiantado indígena expresar su identidad, reunirse con pares, compartir prácticas culturales y participar en decisiones que les afectan, es una condición para que la participación con identidad sea efectiva y no solo declarativa. La articulación entre el área de Pueblos Indígenas de la SEI y los encargados de las unidades locales es determinante para que este trabajo llegue a los estudiantes en los espacios donde desarrollan su vida cotidiana, sin depender exclusivamente de la iniciativa del propio estudiante para encontrar apoyo y reconocimiento en una institución que aún tiene por desafío la visibilización y valoración de su estudiantado indígena.

Bibliografía

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (1992). *Personas mapuche en las regiones Metropolitana y de La Araucanía* [Base de datos]. SIIT Estadísticas Territoriales. <https://www.bcn.cl/siit/estadisticasterritoriales/resultados-consulta?id=543110>
- Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2025). *Síntesis de resultados de Censo 2024* [Informe técnico]. https://censo2024.ine.gob.cl/wp-content/uploads/2025/12/sintesis_resultados_censo2024.pdf
- Mora Curriao, M. (2024). *MIES. Un modelo de Inclusión para Educación Superior*. Universidad de Chile. <https://uchile.cl/dam/jcr:1a10681d-437f-460a-b06f-596ec7009ff9/MIES%20Enero%202025-2.pdf>
- Oficina de Equidad e Inclusión. (2023). *Informe de caracterización de estudiantes de la diversidad nacional, cultural y migrante 2023*. Universidad de Chile.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2026). *Orientaciones para la implementación de la interculturalidad en las Instituciones de Educación Superior* [Informe técnico]. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2026/03/Orientaciones-interculturalidad-educacion-superior.pdf>
- Universidad de Chile. (2019). *Política Universitaria para Avanzar en la Incorporación de los Pueblos Indígenas, sus Culturas y Lenguas en la Universidad de Chile* [Decreto]. <https://uchile.cl/dam/jcr:83ba569e-22ed-41fe-bb5d-4d91e3bdf210/politica-universitaria-incorporacion-pueblos-indigenas-culturas-y-lenguas-en-u.-chile-aprobada-plenaria-553-y-decretada-junio-2020.pdf>



SUBDIRECCIÓN
EQUIDAD E
INCLUSIÓN



Dirbde



Dirbde | sei.uchile



uchile.cl/dirbde

