

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

Febrero 2026

Informe Ley N° 21.545. Estado de su implementación en Educación Superior

Subsecretaría de Educación Superior

MINEDUC © 2026 - Ministerio de Educación - <https://educacionsuperior.mineduc.cl/>

Elaboración: Mesa Técnica SINACES: implementación de la Ley N° 21.545

SUBESUP, Yarela Gómez Sánchez, Nicole Ojeda Marchioni

CNED, Consuelo Pacheco Lagos, Gonzalo Serrano Solís

SES, Constanza Abarzúa Muñoz

CNA, Mauritzza Fuentes Muñoz

Edición y Diseño: Gabinete y Comunicaciones de la Subsecretaría de Educación Superior

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Marco normativo	5
3. Metodología	7
4. Contexto nacional	8
4.1. Estudiantes autistas en Educación General	8
4.2. Estudiantes autistas en Educación Superior	10
5. MEDIDAS SINACES	16
5.1. SUBESUP	17
5.2. SES	19
5.3. CNA	21
5.4. CNED	22
6. HALLAZGOS	24
6.1. Perspectiva institucional	24
6.2. Perspectiva estudiantil	28
7. CONCLUSIONES	32
I. Avanzar en flexibilidad sin comprometer calidad	32
II. Hacia una mayor consolidación estructural y de responsabilidad institucional	33
III. El desafío de armonización conceptual en la definición de ajustes y adecuaciones	33
IV. Potenciar una práctica pedagógica inclusiva	34
V. Experiencias formativas con salud mental	34
VI. Promover la agencia estudiantil	35
8. REFERENCIAS	36
9. ANEXOS	37
9.1. Detalle de audiencias	37
9.2. Detalle de encuestas a IES	40

1. Introducción

Este informe surge del trabajo coordinado de la Mesa Técnica SINACES: implementación de la ley N° 21.545, una instancia liderada por la Subsecretaría de Educación Superior (SUBESUP) e integrada por la Superintendencia de Educación Superior (SES), la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y el Consejo Nacional de Educación (CNED), cuyo propósito es promover una respuesta articulada del sistema de aseguramiento de la calidad ante los desafíos que impone la normativa vigente.

La transición del estudiantado autista hacia la Educación Superior (ESUP) constituye un fenómeno de creciente relevancia social, en tanto supone la consolidación de mayores niveles de autonomía y la incorporación a nuevos entornos sociales, académicos y profesionales. No obstante, este proceso se desarrolla en un contexto de desafíos multifactoriales, que abarcan desde la interacción social y las condiciones físicas de los espacios educativos hasta la gestión del tiempo y la disponibilidad de apoyos para el desarrollo de la trayectoria formativa.

En este contexto, la ley N° 21.545, publicada en 2023, que establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación (conocida como “ley TEA¹”), constituye un marco relevante para garantizar la igualdad de oportunidades y la eliminación de toda forma de discriminación hacia las personas autistas. En el ámbito de la educación superior, la ley establece el deber de las Instituciones de Educación Superior (IES) de velar por ambientes inclusivos realizando los ajustes necesarios a lo largo de la trayectoria formativa.

En concordancia con sus disposiciones y como complemento del documento [Orientaciones para la implementación de la ley N° 21.545 en Educación Superior](#) el presente informe evalúa el estado de avance en la implementación institucional de dicha normativa, a casi tres años de su publicación, el 10 de marzo de 2023. El análisis expone el marco normativo aplicable, la metodología empleada para el levantamiento y procesamiento de la información, el contexto estadístico nacional, los principales hallazgos y conclusiones, así como ámbitos prioritarios de fortalecimiento para consolidar una respuesta institucional coherente con el mandato legal.

Este informe se dirige a las comunidades educativas, las IES y a los organismos que integran el SINACES, así como a otros actores públicos relevantes para la implementación de la ley en ESUP. Su propósito es contribuir a la reflexión informada y al fortalecimiento de la política pública en materia de inclusión del estudiantado autista, así como apoyar la mejora de la gestión institucional y la toma de decisiones estratégicas en las IES. En este sentido, este documento no establece estándares prescriptivos ni constituye un instrumento de carácter normativo, sino que ofrece insumos técnicos y evidencia orientados a promover prácticas coherentes con el marco normativo vigente y con los principios de inclusión y equidad en la educación superior.

1 Si bien la ley N° 21.545 señala personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en el ámbito de la educación, y por recomendación de la sociedad civil, nos referiremos a personas autistas. Esto, en concordancia con las Orientaciones para la implementación de la ley N° 21.545 en ESUP de la Subsecretaría de Educación Superior.

2. Marco normativo

El ordenamiento jurídico chileno configura un sistema de obligaciones complementarias y coherentes orientadas a promover la educación inclusiva, la diversidad y la no discriminación en todos los niveles educativos. El derecho a la educación, consagrado en el artículo 19 de la Constitución Política de la República, reconoce que todas las personas tienen derecho a recibir educación y establece el deber del Estado de garantizar su acceso, respetando la libertad de enseñanza y promoviendo el pluralismo, la no discriminación y asegurando equidad en las oportunidades educativas.

En el ámbito educativo, la Ley General de Educación (LGE) consagra en su artículo 3° los principios de integración e inclusión, indicando que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, y posibilitará la integración de quienes tengan necesidades educativas especiales”. En educación superior la ley N° 21.091 establece en su artículo 2° que el sistema promoverá la inclusión en las instituciones de educación superior, “velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria” y “la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad”.

La ley N° 21.545 se integra a este marco como una normativa especializada en inclusión de personas autistas, cuya aplicación debe articularse con las normas generales del sistema educativo y con los tratados internacionales ratificados por Chile.

A continuación, se sintetizan las principales disposiciones que conforman el marco jurídico aplicable a la inclusión en ESUP:

Norma	Ámbito	Disposición clave
DFL N°2 (LGE) Ley General de Educación	Sistema educativo	Establece principios inclusión y la eliminación de la discriminación arbitraria junto con la promoción de entornos educativos inclusivos y equitativos.
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ²	Internacional (Ratificada por Chile en 2008)	Reconoce el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles, promueve la implementación de ajustes razonables, adaptación de material y medidas de apoyo.
Ley N° 21.091	Sistema de Educación Superior	Consagra la inclusión como principio rector y mandata la implementación de ajustes razonables para personas con discapacidad.
Ley N° 21.094	Universidades Estatales	Establece el deber de brindar educación de calidad promoviendo diversidad, inclusión y equidad, asegurando el acceso y la participación.
Ley N° 20.609 o “Ley Zamudio”	Medidas contra la discriminación	Refuerza la prohibición de toda forma de discriminación arbitraria.
Ley N° 20.422	Igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad	Establece la obligación de realizar ajustes necesarios y define la calificación y certificación de la discapacidad.

² En adelante, e indistintamente, “CDPD”.

En este contexto, la ley N° 21.545 define a las personas autistas como aquellas que “(...) presentan una diferencia o diversidad en el neurodesarrollo típico, que se manifiesta en dificultades significativas en la iniciación, reciprocidad y mantención de la interacción y comunicación social al interactuar con los diferentes entornos, así como también en conductas o intereses restrictivos o repetitivos. El espectro de dificultad significativa en estas áreas es amplio y varía en cada persona”. Cuando estas características, en interacción con barreras del entorno, generan un impacto funcional que restringe o impide su participación social, la persona podrá ser calificada y certificada con discapacidad conforme a la ley N° 20.422 (Art. 2°).

El artículo 21° de la ley N° 21.545 establece el deber de las IES de adoptar los ajustes necesarios para facilitar el desarrollo integral del estudiantado autista a lo largo de su proceso formativo. Dichos ajustes se definen, conforme al artículo 8° de la ley N° 20.422, como medidas de adecuación del ambiente físico, social y de actitud que sin que supongan una carga desproporcionada, faciliten la accesibilidad o participación en igualdad de condiciones.

Cabe precisar que esta obligación no constituye una exigencia normativa completamente nueva, sino que especifica y refuerza deberes ya contemplados en la ley N° 20.422 y la ley N° 21.091, en coherencia con el principio de inclusión que rige el sistema de educación superior.

3. Metodología

Este informe analiza los avances y desafíos en la implementación de la ley N° 21.545 en el sistema de educación superior, a tres años de su promulgación. Para ello, se adoptó un diseño metodológico mixto, de carácter descriptivo y comparativo, basado en la integración de información cualitativa y cuantitativa recopilada entre agosto de 2023 y diciembre de 2025.

Las fuentes de información se triangularon para combinar las perspectivas sistémica, institucional y experiencial:

1. Acciones SINACES: se sistematizó la información oficial producida por los organismos que integran el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES), con el objetivo de identificar medidas, lineamientos y acciones desarrolladas en esta materia.
2. Encuesta a IES: se aplicó un cuestionario orientado a identificar prácticas, avances y desafíos institucionales en materia de inclusión del estudiantado autista. El análisis incorpora una comparación entre los resultados obtenidos en 2023 y 2025, con el objeto de examinar la evolución de las capacidades institucionales en este ámbito.
3. Audiencias con actorías claves: se analizaron los antecedentes de audiencias sostenidas con redes institucionales y organizaciones estudiantiles para complementar la visión institucional con la perspectiva estudiantil.

El procesamiento de la información fue realizado por el equipo técnico de la Mesa SINACES, liderado por la Subsecretaría de Educación Superior, mediante revisión documental, sistematización de datos, categorización temática y análisis descriptivo de la información cuantitativa disponible.

El análisis se estructuró en dos dimensiones complementarias:

- Perspectiva institucional: comprende políticas, estructuras, reglamentos y recursos destinados por las IES a la inclusión.
- Perspectiva estudiantil: aborda experiencias reportadas, apoyos disponibles y barreras identificadas en la trayectoria formativa.

La combinación de fuentes y enfoques fortalece la consistencia analítica del informe, ofreciendo una visión integral del estado de implementación de la ley N° 21.545 en el sistema de educación superior.

4. Contexto nacional

La implementación de la ley N° 21.545 se desarrolla en un contexto de creciente visibilidad y demanda social por la inclusión de estudiantes con diversidad de trayectorias, lo que ha tensionado y reconfigurado progresivamente las capacidades institucionales del sistema educativo chileno. Para dimensionar el alcance de este desafío en la ESUP, resulta necesario examinar la trayectoria de las personas autistas desde la educación general, considerando que las experiencias y apoyos recibidos en etapas previas inciden directamente en sus necesidades durante la transición a la educación terciaria.

4.1. Estudiantes autistas en Educación General

La información estadística disponible en el nivel de educación general presenta una limitación relevante: los registros oficiales³ identifican únicamente a estudiantes autistas matriculados en Escuelas Especiales de Autismo y a quienes participan en Programas de Integración Escolar (PIE) en establecimientos educativos regulares⁴. En consecuencia, estas cifras no representan la totalidad de estudiantes autistas presentes en el sistema escolar, sino aquellos que cuentan con un diagnóstico formal y/o reciben apoyos institucionalizados.

No obstante esta restricción, los datos oficiales del Ministerio de Educación evidencian una tendencia sostenida de crecimiento en la matrícula de estudiantes autistas en el sistema educativo, observándose un incremento del 143% entre 2022 y 2025 (Tabla 1). Esta expansión proyecta un aumento progresivo en la demanda de apoyos y ajustes en educación superior.

Tabla 1. Estudiantes autistas en el sistema educativo 2022-2025

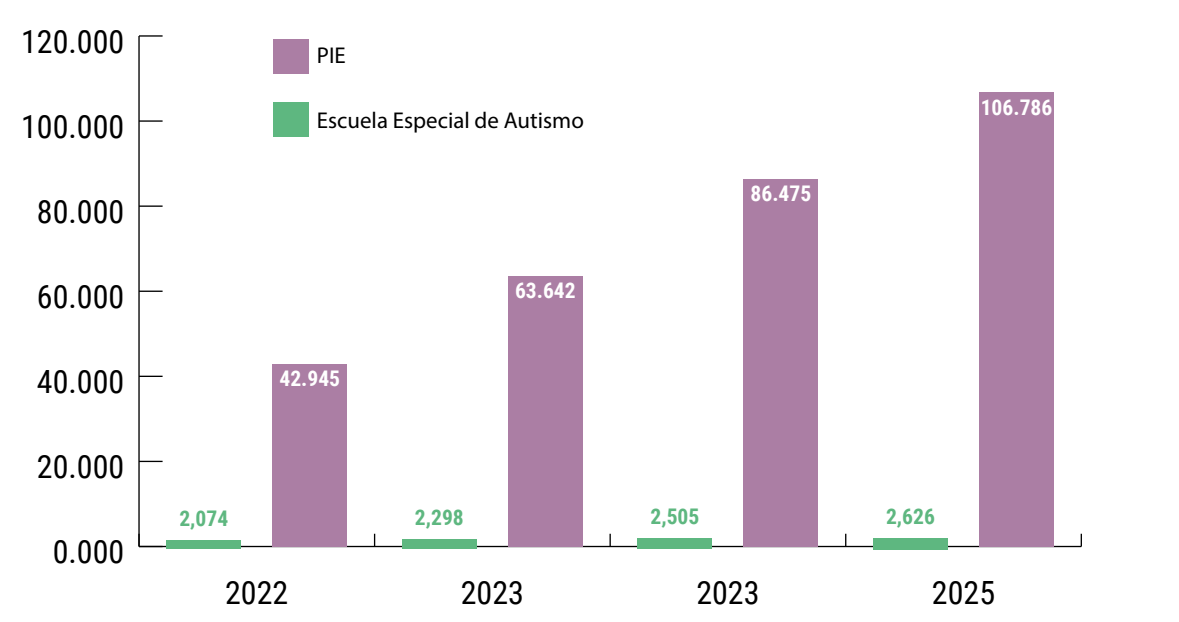
Año	2022	2023	2024	2025	% Variación 2022 - 2025
Escuela Especial de Autismo	2.074	2.298	2.505	2.626	27%
PIE	42.945	63.642	86.475	106.786	149%
Total	45.014	65.940	88.980	109.412	143%

Fuente: Centro de Estudios y datos administrativos División de Educación General, MINEDUC

3 Nota metodológica: la información presentada proviene de fuentes administrativas oficiales del PIE y de los registros de matrícula en escuelas especiales de autismo. En consecuencia, el análisis excluye a estudiantes autistas que asisten a escuelas especiales de otro tipo, así como a aquellos que asisten a establecimientos regulares sin PIE o que, siendo autistas, no forman parte de dicho programa. En este marco, el aumento histórico observado no necesariamente refleja un crecimiento en la población estudiantil autista, sino que puede atribuirse a una mayor incorporación al PIE o por el fortalecimiento progresivo de los sistemas de registro administrativo en el período analizado.

4 Este registro está diseñado principalmente para efectos de subvención, lo que implica que los datos no representan la totalidad de estudiantes autistas en el sistema educativo. El Decreto N° 170, en su artículo 94, establece límites de cupos por curso: hasta cinco estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de carácter Transitorio (NEET) y dos con Necesidades Educativas de carácter Permanente (NEEP) en ingreso regular, excepcionalmente con autorización de la Seremi de Educación es posible incorporar más de dos estudiantes con NEEP por curso a través del proceso de ingreso excepcional.

Gráfico 1. Estudiantes autistas en el sistema educativo 2022 - 2025



4.1.1. Estudiantes autistas en el PIE

Respecto del estudiantado autista postulado al PIE, los datos disponibles evidencian un crecimiento sostenido en su proporción respecto del total de postulantes, pasando de 9,8% en 2022 a 22,5% en 2025 (Tabla 2). Esta variación refleja un crecimiento acelerado en la participación relativa de este grupo dentro del programa durante el periodo analizado.

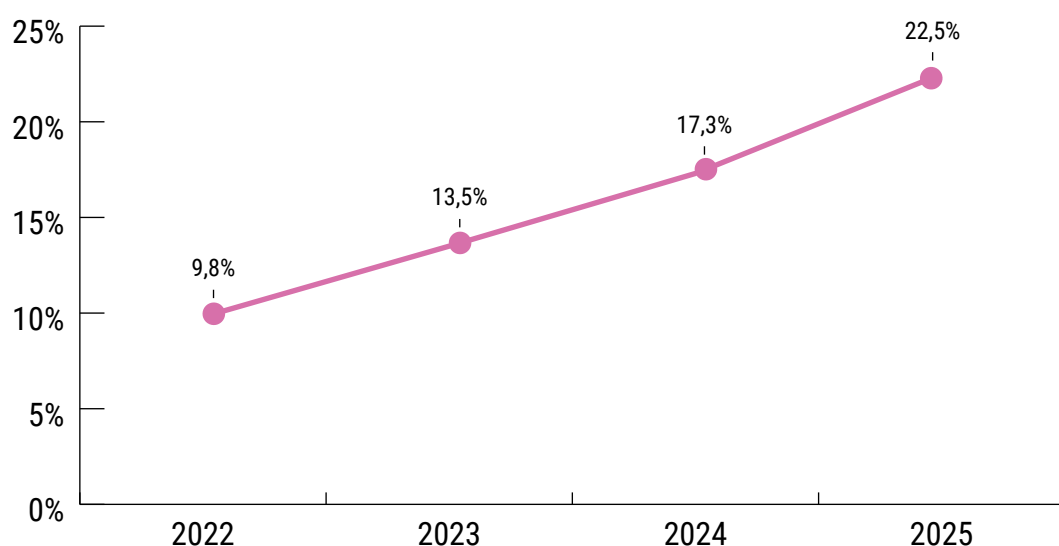
Tabla 2. Estudiantes autistas postulados al PIE 2022 – 2025.

Año	Total, postulantes	Total, postulantes autistas	% sobre el total	Desglose de estudiantes autistas - Regular	Desglose de estudiantes autistas - Excepcionalidad
2025	475.710	106.786	22,5%	78.667	28.119
2024	499.110	86.475	17,3%	66.846	19.629
2023	473.006	63.642	13,5%	51.736	11.906
2022	438.783	42.945	9,8%	37.302	5.643

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación.

Como es posible observar en la tabla, no solo aumenta la participación porcentual, sino también el número total de postulantes autistas, que pasó de 42.945 en 2022 a 106.786 en 2025, lo que representa un incremento del 149% en solo cuatro años.

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes autistas postulados al PIE sobre el total de postulaciones 2022 – 2025



Este fenómeno resulta particularmente relevante al observar las postulaciones por “excepcionalidad”, que aumentaron de 5.643 en 2022 a 28.119 casos en 2025. Esta modalidad, concebida como mecanismo complementario de ingreso al PIE, muestra un crecimiento proporcionalmente superior al de la vía regular. En conjunto, estos antecedentes sugieren presión sobre el sistema para absorber la demanda.

La expansión observada en la etapa escolar proyecta efectos relevantes para el sistema de educación superior. Un mayor número de estudiantes que transitan desde la enseñanza media hacia este nivel supone una creciente demanda por apoyos institucionales y ajustes, lo que plantea el desafío de fortalecer las capacidades de adaptación del nivel terciario para asegurar la continuidad de sus trayectorias educativas.

En síntesis, la tendencia identificada no solo da cuenta de un aumento de diagnósticos de autismo en este nivel educativo, sino también de una expansión sostenida y creciente de solicitud de apoyos formales que supera la capacidad de respuesta regular de los establecimientos educacionales bajo el modelo actual.

4.2. Estudiantes autistas en Educación Superior

La tendencia de crecimiento observada en la educación general también se expresa en la educación superior. Los datos del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) para el período 2018-2025 muestran un incremento en la participación de personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales (NEE) en el proceso de admisión centralizado, en un contexto marcado por el rediseño del proceso de inscripción y la incorporación de solicitudes de apoyos y ajustes en la rendición de las Pruebas de Acceso a la Educación Superior (PAES).

La información de la Unidad de Estadísticas del Centro de Estudios del Ministerio de Educación permite analizar específicamente la transición a educación superior de estudiantes autistas que participaron en el PIE durante la enseñanza media.

Entre 2017 y 2024, el número de estudiantes autistas que egresan de 4° medio e ingresan a educación superior aumentó de 59 a 985, lo que representa un incremento acumulado superior al 1.500% en el período (Tabla 3)

Tabla 3. Estudiantes autistas en PIE que egresan de 4° medio en el año t e ingresan a educación superior el año t+1

Estado en ESUP	Año de egreso de enseñanza media							
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Matriculado/a	59	73	97	122	179	312	565	985
No matriculado/a	46	103	138	176	287	356	623	953
Total	105	176	235	298	466	668	1.188	1.938

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación.

No obstante, al examinar la tasa de matriculación respecto del total de egresados, se observa una relativa estabilización, pasando del 56,2% (59 de 105) en 2017 a un 50,8% (985 de 1.938) en 2024. Este comportamiento sugiere la persistencia de barreras que inciden en la transición efectiva de las personas autistas a este nivel educativo.

Gráfico 3. Estado de matrícula en ESUP de estudiantes autistas del PIE que egresan de 4° medio en el año t e ingresan a educación superior el año t+1

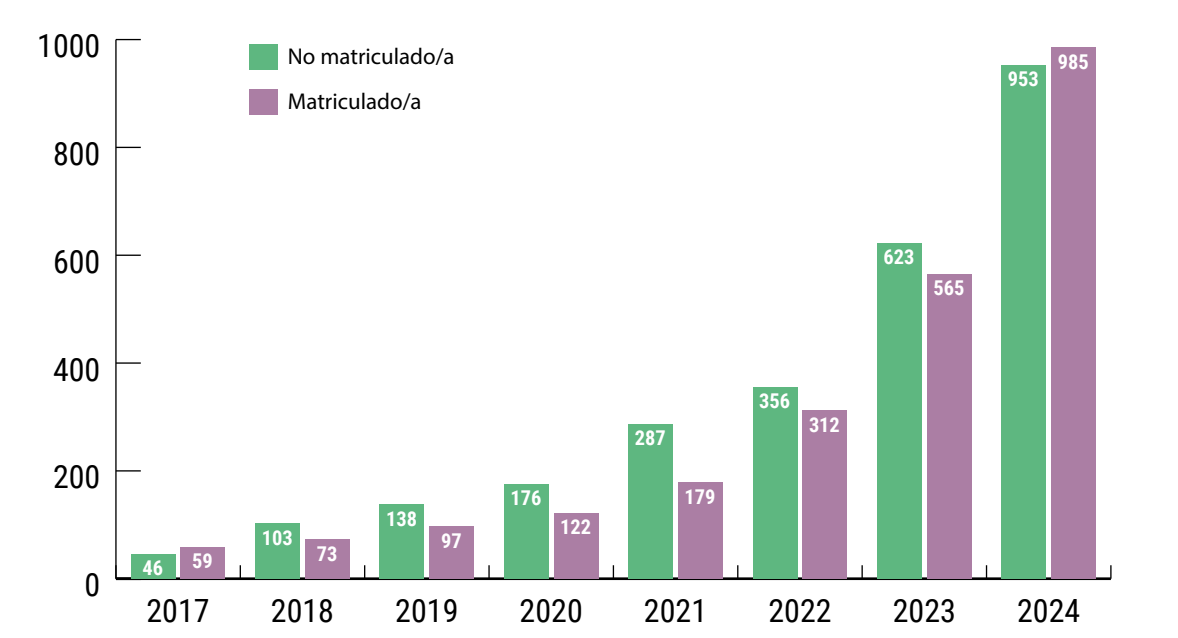
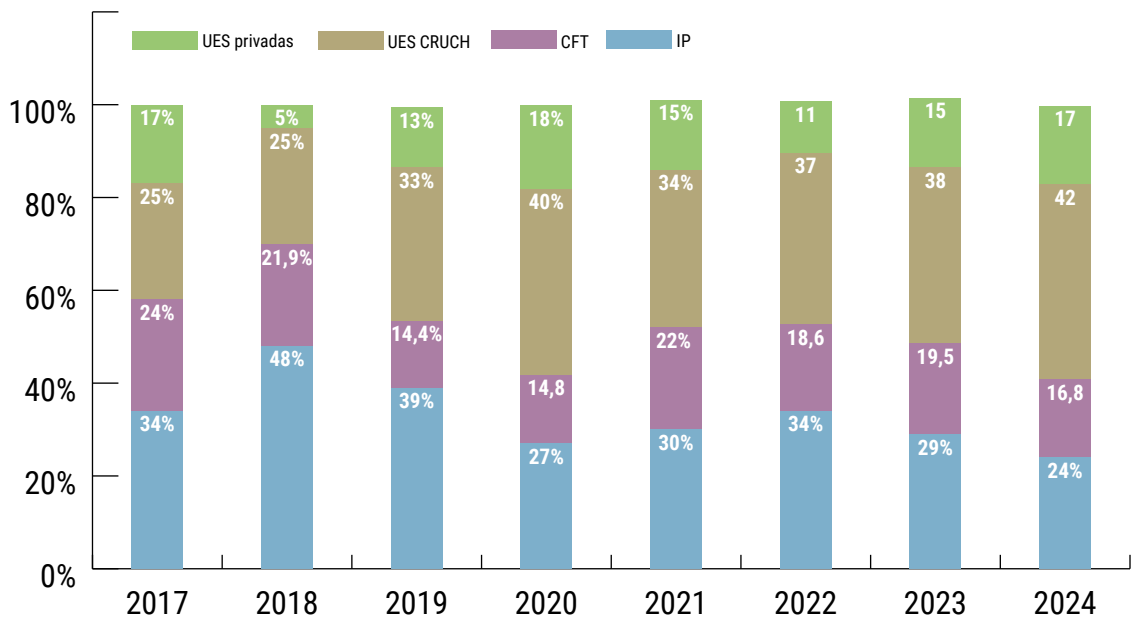


Tabla 4. Estudiantes autistas en PIE que egresan de 4° medio en el año t e ingresan a educación superior el año t+1, según tipo de institución

Estado en ESUP	Año de egreso de enseñanza media							
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Matriculado/a	59	73	97	122	179	312	565	985
No matriculado/a	46	103	138	176	287	356	623	953
Total	105	176	235	298	466	668	1.188	1.938

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación.

Gráfico 4. Estudiantes autistas en PIE que egresan de 4° medio en el año t e ingresan a educación superior el año t+1 según tipo de institución.



La matrícula se concentra principalmente en Universidades del CRUCH (41,7% en 2024), seguidas por Institutos Profesionales (24,5%) y Universidades privadas (17,0%). En términos absolutos, el mayor incremento se registra en las universidades del CRUCH, lo que implica que estas instituciones concentran una proporción creciente del estudiantado autista y, en consecuencia, enfrentarían el mayor desafío en requerimientos de implementación de apoyos y ajustes a gran escala.

Tabla 5. Estudiantes autistas en PIE que egresan de 4° medio en el año t e ingresan a educación superior el año t+1 según modalidad de estudios

Modalidad	Año de egreso de enseñanza media							
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
No Presencial	0	1	1	3	6	3	11	17
Presencial	59	72	96	119	173	308	553	968
Semipresencial	0	0	0	0	0	1	1	0
Total	59	73	97	122	179	312	565	985

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación.

La modalidad de estudios presencial predomina ampliamente, concentrando el 98,3% de la matrícula de estudiantes autistas en 2024 (968 de 985). Las modalidades no presencial y semipresencial presentan una participación marginal.

Esta alta concentración en modalidad presencial sugiere que la experiencia formativa del estudiantado autistas se desarrolla mayoritariamente en entornos físicos tradicionales, lo que plantea desafíos asociados a accesibilidad, condiciones ambientales y adaptación institucional.

Tabla 6. Estudiantes autistas en PIE que egresan de 4° medio en el año t e ingresan a educación superior el año t+1 según tipo de jornada

Jornada	Año de egreso de enseñanza media							
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
A Distancia	0	1	1	3	6	3	11	17
Diurna	57	65	87	114	158	295	522	921
Semipresencial	0	0	0	0	0	1	1	0
Vespertina	2	7	9	5	15	13	31	47
Total	59	73	97	122	179	312	565	985

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación.

La jornada diurna es la opción predominante, concentrando el 93,5% de la matrícula en 2024 (921 de 985), mientras las jornadas vespertinas (4,8%) y a distancia (1,7%) representan proporciones menores.

La alta concentración en la jornada diurna indica que la trayectoria académica de este grupo se inserta principalmente en los horarios de mayor actividad institucional, lo que puede incidir en la configuración de apoyos y en la planificación de medidas de acompañamiento, especialmente en contextos de alta demanda académica.

4.2.1. Solicitud de ajustes en la PAES

Los ajustes que las y los postulantes autistas pueden solicitar para la rendición de las PAES incluyen, entre otros: salas adaptadas, refuerzos de instrucciones, autorización para el ingreso de objetos para autorregulación y tiempo adicional.

Para solicitarlos, se debe acreditar la necesidad del ajuste mediante la presentación de alguno de los siguientes documentos vigentes:

- I.) Resolución de discapacidad o invalidez, de la Comisión de Medicina Preventiva e Invalidez (COMPIN);
- II.) Registro Nacional de Discapacidad (RND);
- III.) Credencial de discapacidad del Registro Civil; o
- IV.) Formulario Único de Evaluación Integral (FUDEI)⁵.

En el caso de no contar con ninguno de estos documentos, podrá presentarse un certificado médico acompañado de un informe elaborado por el establecimiento educacional, conforme al formato establecido por el DEMRE. De no contar con dicho informe, adicionalmente al certificado médico, se requerirá un informe emitido por un/a especialista no médico/a que aplique evaluación estandarizada del autismo.

4.2.2. Participación de postulantes autistas en los procesos de admisión

La participación de postulantes autistas en los procesos de admisión 2018-2025 evidencia un crecimiento sostenido tanto en el número de estudiantes que rinden la prueba como en quienes postulan y resultados seleccionados. En este período, la tasa de selección ha fluctuado entre 53% a 61%, manteniéndose relativamente estable en los últimos años.

Tabla 7. Postulantes autistas en los procesos de admisión 2018-2025 (PDT⁶/PAES)

Proceso de admisión	N° de estudiantes que rinden	N° de postulantes (≥458)	N° de estudiantes Seleccionados	% de estudiantes que postulan	% de postulantes seleccionados
2018	44	19	10	43%	53%
2019	89	34	10	38%	29%
2020	185	96	57	52%	59%
2021	369	161	98	44%	61%
2022	699	409	242	59%	59%
2023	1194	894	514	75%	57%
2024	2273	1702	1027	75%	60%
2025	2590	2009	1225	78%	61%

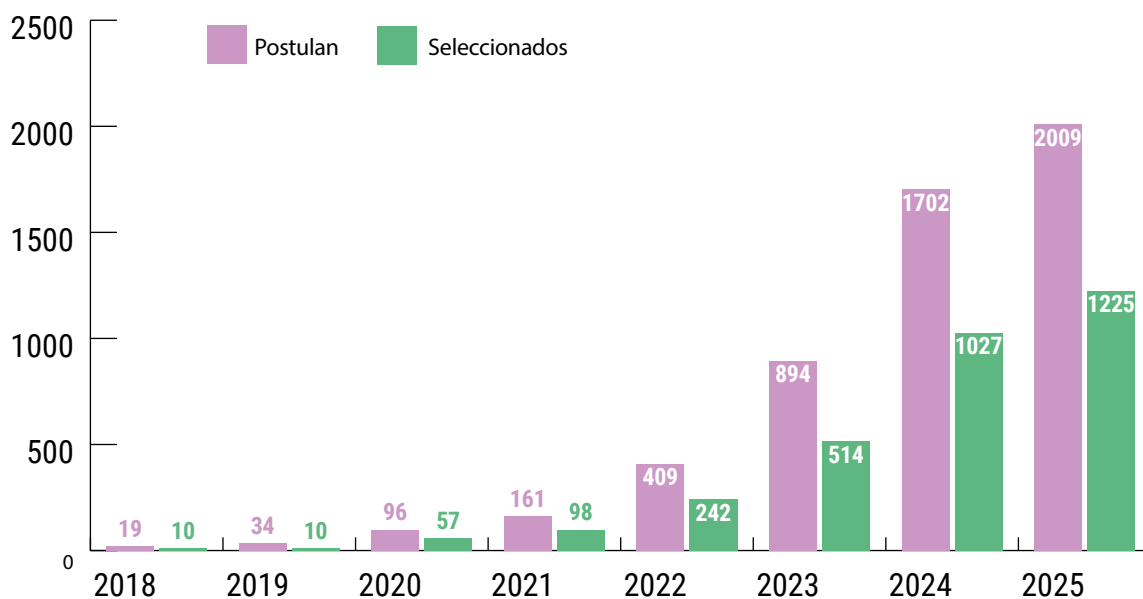
Fuente: DEMRE

Nota: Se suman rendiciones de invierno y verano de cada proceso de admisión.

5 Según el Decreto Supremo 170 del año 2009. Este no debe tener una antigüedad de más de 3 años.

6 La Prueba de Transición Educativa (PDT) se implementó desde 2020 a julio 2022.

Gráfico 5. Estudiantes autistas que postulan a carreras universitarias y son seleccionados/as



Entre 2018 y 2025, el número de estudiantes autistas que rindió la prueba aumentó significativamente, pasando de 44 a 2.590, lo que representa una expansión exponencial de la participación. Este incremento se intensifica en los últimos años, en un contexto marcado por una mayor visibilización del diagnóstico, la implementación de la ley N° 21.545 y la adopción de medidas de acción positiva en la rendición de la PAES regular y la PAES de invierno, orientadas a dar cumplimiento al deber de realizar ajustes razonables en el proceso de admisión a la educación superior.

Un indicador relevante a este respecto es la Tasa de Rendición/Postulación, que pasó de 43% en 2018 a 78% en 2025. Este incremento refleja un aumento significativo en la proporción de estudiantes que, tras rendir la prueba, obtienen el puntaje mínimo habilitante para postular a una carrera a través del proceso de admisión centralizada. En este sentido, los ajustes implementados en las etapas de inscripción y rendición –mediante la solicitud e implementación–, parece haber contribuido a reducir barreras de acceso y a generar condiciones de mayor equidad.

Sin embargo, la tasa de selección se ha mantenido relativamente constante, fluctuando entre un 57% y un 61%, en los últimos años. Esto evidencia que, si bien ha aumentado la proporción de estudiantes autistas que cumple los requisitos para postular a través del sistema centralizado, la capacidad de selección del sistema no ha experimentado variaciones significativas.

5. MEDIDAS SINACES

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (SINACES), establecido por la ley N° 20.129, articula a los organismos responsables de la coordinación, supervigilancia, fiscalización y supervisión de la educación superior: la SUBESUP, la SES, la CNA y el CNED. El Comité de coordinación, integrado por las máximas autoridades de estas entidades, vela por la coordinación de los organismos que lo integran y su relación con las IES (Art. 4°).

Aunque la ley N° 21.545 no establece un mandato específico a estas entidades para su implementación, las entidades que conforman el SINACES han asumido funciones complementarias para su desarrollo, según se detalla a continuación:

- La SUBESUP tiene entre sus funciones la coordinación del sistema y la elaboración de propuestas de políticas de acceso e inclusión en la ESUP. En tanto coordinadora del SINACES, ha desarrollado orientaciones y acciones de articulación y gestión destinadas a apoyar la implementación de la ley en las IES.
- La SES tiene el rol de supervigilar y fiscalizar el cumplimiento de las normas aplicables a las IES. En relación con la ley N° 21.545, su ámbito de acción se vincula con la verificación del cumplimiento de la obligación de realizar los ajustes necesarios para garantizar las trayectorias educativas de las y los estudiantes autistas.
- La CNA tiene como función principal promover, evaluar y acreditar instituciones y programas. Su vinculación con la ley N° 21.545 es indirecta, en la medida en que incorpora criterios asociados a la promoción la inclusión en sus marcos de evaluación de la calidad.
- El CNED verifica y orienta el desarrollo de nuevas IES mediante el proceso de licenciamiento; actúa como instancia de apelación en determinadas decisiones de acreditación adoptadas por la CNA y ejerce la supervigilancia de los CFT estatales, además de supervisar a las IES no acreditadas. Su vínculo con la ley 21.545 es indirecto, al evaluar en sus procesos criterios de calidad asociados a la inclusión.

En síntesis, mientras la ley N° 21.545 establece el mandato de inclusión y realización de ajustes por parte de las IES, los organismos del SINACES operan como facilitadores y garantes de este proceso mediante la promoción de políticas y diseño de orientaciones (SUBESUP), la fiscalización del cumplimiento legal (SES) y la incorporación de criterios de inclusión en los marcos de evaluación y aseguramiento de la calidad (CNA y CNED).

5.1. SUBESUP

Acciones implementadas:

5.1.1. Elaboración de las “Orientaciones para la implementación de la ley N° 21.545 en ESUP”

Publicado en enero de 2025 en el portal web institucional, este documento técnico constituye una guía destinada a la promoción de la inclusión de las personas autistas en este nivel educativo, resguardando la autonomía académica, económica y administrativa de las IES. Su organización es en torno a cuatro dimensiones: i) gestión institucional, ii) docencia y proceso de enseñanza aprendizaje, iii) vinculación con el medio, e iv) investigación, cada una con criterios y acciones recomendadas.

Su difusión y socialización se realiza de manera continua mediante acciones formales de comunicación, actividades públicas y jornadas técnicas a requerimiento. Entre las principales acciones realizadas se encuentran:

- Publicación del documento de [orientaciones](#) y la resolución exenta que lo aprueba en el portal institucional.
- Envío de la [Resolución Exenta N° 367](#) y del documento a las autoridades de las IES.
- Presentación pública realizada en abril 2025, con motivo del Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo, a través de un evento organizado junto con la Universidad de Santiago, con la participación de Universidades (UES), Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP), autoridades, equipos de inclusión y estudiantes. La instancia contempló la difusión del documento y un conversatorio centrado en inclusión, con énfasis en los criterios 7 y 9 de acreditación.
- Desarrollo de presentaciones y capacitaciones a solicitud de IES, redes, consorcios, instituciones del Estado, adaptadas a sus necesidades específicas.

5.1.2. Fomento de proyectos de inclusión

La ley N° 21.545 fue incorporada en las bases del “Concurso de propuestas de Áreas Estratégicas 2025”, instrumento orientado al financiamiento de proyectos destinados a fortalecer a las IES en ámbitos asociados a los desafíos del contexto, en áreas que mejoren su calidad.

En este marco, se integraron acciones vinculadas a la implementación de la ley en el “Área estratégica 2. Trayectorias para una educación superior orientada al bienestar, con perspectiva de género y prevención de la violencia, inclusión e interculturalidad en un contexto de diversidad estudiantil”.

Esta incorporación fue formalizada mediante la [Resolución Exenta N° 8442/2025](#) para el Subsistema Universitario y la [Resolución Exenta N° 10082/2025](#) para el Subsistema Técnico Profesional. Las bases se elaboraron durante el primer semestre y la adjudicación tuvo lugar en el segundo semestre de 2025.

5.1.3. Conformación de la “Mesa Técnica SINACES: implementación de la ley N° 21.545”

En mayo de 2025, en el marco de la [sesión N° 51 del Comité de Coordinación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior](#) se aprobó la creación de una mesa técnica para abordar la implementación de la ley.

La instancia, liderada por la SUBESUP e integrada por la Superintendencia de Educación Superior (SES), la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y el Consejo Nacional de Educación (CNED) tiene por objetivo promover una respuesta articulada del sistema de aseguramiento de la calidad frente a los desafíos derivados de la normativa vigente, promoviendo criterios comunes y acciones coordinadas.

5.1.4. Uso excepcional de evaluaciones estandarizadas: revisión ADOS-2

Se desarrolló una instancia de trabajo con el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) para revisar los criterios asociados al uso del instrumento de evaluación estandarizada para el diagnóstico del autismo, ADOS-2, en el marco de la solicitud de ajustes para la rendición de las Pruebas de Acceso a la Educación Superior.

En dicha instancia se precisó que la solicitud de ajustes no constituye un requisito de acceso a la educación superior, sino un mecanismo orientado exclusivamente a determinar apoyos pertinentes para la rendición de la PAES, en atención a las barreras socioeducativas identificadas. En este contexto, se reafirmó que la ley N° 21.545 no exige la presentación de un test específico para el ingreso a la educación superior y que DEMRE no explicita el uso del ADOS-2 en su documentación pública.

En cuanto a la acreditación del autismo para la solicitud de ajustes, DEMRE prioriza la presentación de documentación oficial –Registro Nacional de la Discapacidad (RND) o Formulario Único de Discapacidad (FUDEI)-, que incorporan una evaluación integral de carácter médico, social y educativo. Solo en ausencia de estos antecedentes se aceptan certificados médicos acompañados de informes especializados y, de manera excepcional, en el caso más exigente (como ausencia de certificaciones institucionales) una evaluación estandarizada de autismo.

Como resultado, se acordó limitar dicho instrumento a última ratio, privilegiando una evaluación integrativa que considere la interacción entre la condición individual y el entorno socioeducativo. Este acuerdo es un avance relevante en tanto responde a dificultades previamente identificadas y se alinea con el enfoque de inclusión y equidad que orienta el Sistema de Acceso, así como con los principios consagrados en la ley N° 21.091, artículo 2°, literal e), y con las disposiciones vigentes que resguardan la igualdad de oportunidades en el acceso y rendición de la PAES.

5.2. SES

Acciones implementadas:

5.2.1. Pronunciamientos

Oficio Ordinario 206, del 19 de febrero de 2025

Responde a una consulta relativa a la aplicabilidad de la interpretación contenida en el Oficio N° 584, a discapacidades neurodivergentes, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA). En este se señala:

- La ley N° 21.545 establece que el TEA no es sinónimo de discapacidad, sino que al ser una condición de neurodesarrollo puede generar discapacidad.
- La calificación y certificación de la discapacidad por TEA debe realizarse según la ley N° 20.422 y el Decreto N° 47 de 2012.
- La SES no tiene competencia para determinar si TEA constituye discapacidad en un caso específico.
- Acreditada la discapacidad en un estudiante autista, resulta aplicable la regulación establecida para estudiantes con discapacidad.
- El artículo 21 de la ley N° 21.545 impone a las IES la obligación de realizar ajustes necesarios para personas con TEA durante todo el proceso formativo: ingreso, formación, participación, permanencia y egreso.
- Las "Orientaciones para la implementación de la ley N° 21.545 en Educación Superior" elaboradas por la SUBESUP recomiendan a las IES contar con mecanismos que faciliten el ingreso de personas autistas, como vías de admisión especial.

Oficio 621, del 21 de julio de 2023

Establece que el artículo 21 de la ley 21.545 establece el deber de las IES de realizar los ajustes necesarios para las personas con TEA. Asimismo, indica que las instituciones adscritas al Sistema de Admisión pueden recurrir a la vía de admisión especial como mecanismo para facilitar el ingreso de estudiantes autista, resguardando el porcentaje máximo del 20% de la admisión a primer año, conforme a la Resolución Exenta N° 5.250 de 2022, del Ministerio de Educación.

Oficio 584, del 05 de julio de 2023

Establece que la implementación de sistemas de ingreso especial para personas con discapacidad es compatible con los requisitos del artículo 27 bis de la ley N° 20.129 y con el artículo trigésimo sexto transitorio de la ley N° 20.903. En consecuencia, el requisito adicional de haber aprobado un programa de preparación y acceso de estudiantes de enseñanza media para continuar estudios de pedagogía (PATP) debe interpretarse sin perjuicio de otros sistemas de ingreso especial para personas con discapacidad, ya que estos no forman parte del sistema de admisión regular.

5.2.2. Identificación de casos asociados a TEA

La SES, a través de su División de Atención Ciudadana, identifica los casos relacionados con autismo ingresados en el Sistema de Gestión de Reclamos y Denuncias. Para ello, se realizan búsquedas en el campo "descripción de caso" utilizando los siguientes criterios:

- Mención expresa a "Ley TEA".
- Uso del término "TEA".
- Uso de la sigla (TEA) entre paréntesis.
- Palabras que comienzan con "autis" (ej. autista, autismo).
- Palabras que comienzan con "neurodiv" (ej. neurodivergente, neurodivergencia).

El proceso de identificación de casos válidos contempla:

- Filtrar apariciones duplicadas por código de caso.
- Eliminar casos fuera del ámbito de competencia de la SES (ej. asuntos del sistema escolar o relaciones laborales).
- Revisar casos múltiples asociados a una misma persona.

5.2.3. Encuesta de proyecciones y expectativas de actores estratégicos de Educación Superior 2025 (EPAES)

Por segundo año consecutivo, la División de Atención Ciudadana ha implementado la Encuesta de Proyecciones y Expectativas de actores estratégicos de educación superior (EPAES). Esta consulta está diseñada para explorar las prioridades, objetivos estratégicos y percepciones sobre la actividad regulatoria que tienen los principales tomadores de decisiones en las IES. En esta edición, participaron rectoras y rectores, directivos académicos, equipos de gestión, incluyendo universidades estatales y privadas, CFT e IP.

En relación con los desafíos normativos, el 69,2% de las personas encuestadas considera que la ley N° 21.545 es esencial o muy importante para la gestión institucional. Este resultado confirma la relevancia que esta normativa ha adquirido en las agendas de cumplimiento y en el desarrollo de estrategias de inclusión de las instituciones.

Para el sistema de educación superior en su conjunto, la EPAES ofrece información valiosa sobre los desafíos y prioridades compartidas. De este modo, se consolida como un insumo estratégico que fomenta una gobernanza más transparente, participativa, alineada con las necesidades reales del sector. Esto refuerza la importancia de mantener espacios de retroalimentación permanente entre las instituciones y la Superintendencia, promoviendo una mejora continua y colaborativa.

5.3. CNA

Acciones implementadas:

5.3.1. Criterios 7 y 9: Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión

La CNA incorporó explícitamente la inclusión como un criterio de calidad en la acreditación institucional. Dado que este ámbito no se ajusta a las categorías clásicas de gestión, docencia o investigación, la Comisión optó por un enfoque de evaluación flexible donde la inclusión no es un estándar uniforme sino un compromiso institucional que debe estar claramente explicitado, gestionado y demostrado en coherencia con el proyecto educativo de cada institución.

En este marco, la CNA valora la implementación de vías de admisión inclusivas, apoyos académicos y psicosociales, la implementación de estrategias que favorecen el desarrollo pleno del estudiantado y la organización de políticas y programas que aseguren la permanencia y progresión.

Este cambio de enfoque de evaluación tradicional ha fortalecido la evaluación de la diversidad y de las trayectorias formativas, promoviendo el reconocimiento de las diferencias individuales como un activo y no como un obstáculo.

5.3.2. Estudio “La gestión de las instituciones de educación superior sobre la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión: un análisis interdiscursivo”

El estudio analizó cómo las IES gestionan la convivencia, la equidad de género, la diversidad y la inclusión en el marco de los nuevos criterios de acreditación 7 y 9, en coherencia con la ley N° 21.091 y otras normativas que promueven la igualdad de derechos. De este estudio se concluye que los avances son heterogéneos, observándose mayor desarrollo en equidad de género que en las áreas de convivencia e inclusión presentan un progreso más limitado. En este aspecto, se evidencia que las acciones vinculadas a discapacidad y neurodivergencias dependen de los recursos disponibles y del compromiso específico de cada institución.

5.3.3. Plan de formación para pares evaluadores del criterio 7 y 9: Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión (1a y 2a versión)

El curso tiene como propósito facilitar la comprensión del criterio “Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión”, orientando el trabajo de las y los pares evaluadores en los procesos de acreditación institucional.

5.3.4. Actividad: “Conversatorio acerca de Promoción de la Diversidad e Inclusión: estrategias y facilitadores para una buena convivencia (2024)”

El objetivo fue analizar cómo las prácticas pedagógicas y la cultura institucional pueden articularse para responder de manera efectiva a una población estudiantil diversa, promoviendo entornos educativos basados en la equidad, la convivencia respetuosa y la inclusión. El foco se centra en identificar y discutir estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas, así como iniciativas y programas institucionales que promueven la diversidad, equidad y convivencia respetuosa.

5.3.5. Proyectos de investigación financiados por la CNA (2025): Cuadernos de investigación N° 28/2025

En el marco de la promoción y difusión de las temáticas asociadas a los Criterios 7 y 9, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) difundió el proyecto “Explorando los problemas de convivencia en contextos de diversidad e inclusión en cinco facultades de la Universidad de Concepción” (Nail Kroyer et al.). Este estudio aporta evidencia para el fortalecimiento de la convivencia, inclusión y bienestar en la educación superior, orientando la mejora de las prácticas institucionales y los procesos de aseguramiento de la calidad.

5.4. CNED

Acciones implementadas:

5.4.1. Incorporación de los criterios asociados a la gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión

El CNED integró los criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional de ambos subsistemas, asociados a la gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión, en las pautas de autoevaluación aplicadas a las IES con procesos vigentes ante el Consejo⁷ y en las pautas de evaluación utilizadas por los pares evaluadores en las visitas de acompañamiento.

Este enfoque ha permitido ampliar los ámbitos tradicionales de análisis, en coherencia con sus proyectos educativos y la etapa de desarrollo institucional en la que se encuentran. A partir de ello, se valora la existencia de vías de admisión inclusivas, apoyos académicos y psicosociales, estrategias orientadas al desarrollo integral del estudiantado, y la organización de políticas y programas que favorezcan la permanencia y progresión académica.

5.4.2. Generación y difusión de conocimiento

El CNED ha mantenido la línea de inclusión en la Convocatoria Anual de Proyectos de Investigación en Educación⁸. Esta convocatoria está orientada a financiar investigaciones originales y estudios de sistematización de experiencias y buenas prácticas en todos los niveles educativos.

7 - Licenciamiento: orientado a evaluar y retroalimentar el avance y la concreción del proyecto educativo de la nueva entidad. Los criterios utilizados han sido actualizados, buscando una adecuada articulación y coherencia con los Criterios y Estándares definidos por la CNA.
- Supervigilancia de CFT Estatales: destinada a retroalimentar y verificar la concreción del Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), fortaleciendo las capacidades institucionales, con foco en los procesos formativos y en las dimensiones de acreditación.
- Supervisión de instituciones no acreditadas: orientada a la evaluación y al acompañamiento de las instituciones, con el fin de subsanar las debilidades observadas por la CNA que fundamentaron su no acreditación.

8 En educación superior, destaca el proyecto “Participación de jóvenes con discapacidad y neurodivergentes en la Educación Superior Técnico Profesional: el caso de dos instituciones chilenas” (Convocatoria 2022, ejecución 2023), desarrollado por Eugenia Victoriano, así como el proyecto “Buenas prácticas institucionales en educación superior que faciliten la empleabilidad de estudiantes con discapacidad en el contexto nacional” (Convocatoria 2024, ejecución 2025), de Yerko Rebolledo Guerra.

Desde 2022, el Consejo ha impulsado activamente la difusión de conocimiento sobre inclusión, discapacidad y neurodivergencias en ESUP a través de su “Revista Calidad en la Educación”. Entre las publicaciones destacadas se encuentran “Chilenos con discapacidad estudiando en el extranjero” (Nº 56, julio de 2022), que analiza barreras y facilitadores en experiencias de movilidad académica, y “Participación de jóvenes con discapacidad y neurodivergentes en centros de formación técnica profesional: el caso de cuatro instituciones chilenas” (Nº 60, julio de 2024), que identifica barreras institucionales, académicas, sociales y de infraestructura, así como desafíos asociados a políticas y prácticas inclusivas.

5.4.3. Acompañamiento y fortalecimiento de capacidades institucionales

En octubre de 2025, el CNED desarrolló el taller de “Autoevaluación con Perspectiva de Género”, dirigido a instituciones con procesos vigentes ante el Consejo, en el que se abordaron los avances y desafíos en materia de inclusión en relación con el criterio de gestión de la convivencia, la equidad de género, la diversidad y la inclusión de la CNA. En esta instancia se enfatizó la inclusión como un componente estructural de la gestión institucional, destacando la necesidad de políticas formales, mecanismos de prevención y abordaje de conflictos, acciones de formación y sistemas de seguimiento que resguarden ambientes educativos seguros, respetuosos y libres de discriminación.

A nivel interno, el Consejo ha fortalecido las competencias de sus funcionarias y funcionarios en materias de inclusión. En 2024, ocho personas (25% de la dotación) participaron en la capacitación “Hacia una gestión inclusiva de la diversidad”, en el marco del Programa Prevenir del Servicio Civil y el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, orientada a entregar herramientas para promover espacios de trabajo inclusivos, libres de discriminación y basados en un enfoque de derechos humanos.

En conjunto, estas acciones reflejan un enfoque articulado del SINACES en torno a la inclusión como pilar de un sistema educativo más equitativo y diverso.

6. HALLAZGOS

La evidencia recopilada de las audiencias con redes institucionales, agrupaciones de estudiantes autistas y el análisis comparativo de las encuestas 2023-2025 aplicadas a las IES, revela que la realización de los ajustes necesarios para la inclusión de estudiantes autistas es el eje más relevante y crítico en el proceso de implementación de la ley.

Desde la perspectiva institucional, los ajustes generan tensiones entre la flexibilidad académica y los requisitos de los perfiles de egreso; desde la perspectiva estudiantil estos son un factor determinante para su permanencia, bienestar emocional y participación.

En ambos casos, los ajustes son percibidos como el punto de convergencia de desafíos estructurales, pedagógicos y normativos y el diálogo con la exigibilidad de derechos y la capacidad de respuesta de las IES ante estos desafíos.

Los hallazgos sugieren que los ajustes para estudiantes autistas no deben ser medidas aisladas o reactivas, sino que es deseable que se enmarquen en una estrategia institucional en línea con el principio de accesibilidad y el diseño universal.

Esto implica integrar la diversidad desde la planificación en todos los ámbitos: entornos físicos y sociales, plataformas digitales, comunicación institucional y accesibilidad curricular. De este modo, los ajustes individuales se convierten en respuestas complementarias dentro de un sistema inherentemente inclusivo.

Esta estrategia permite reducir progresivamente las barreras, flexibilizar la carga académica e incorporar metodologías de enseñanza y evaluación diversificada, lo cual disminuye la necesidad de adecuaciones posteriores.

6.1. Perspectiva institucional

Las IES perciben la implementación de la ley, en particular, la realización de los ajustes, como un proceso de alta complejidad institucional. Si bien los avances en la formalización de unidades especializadas son sustantivos, esto coexiste con desafíos derivados de la diversidad de realidades institucionales, entre ellos, tensiones pedagógicas propias de las distintas carreras y programas de estudio y los niveles de consolidación financiera de cada IES.

6.1.1. Equilibrio académico: flexibilidad y requisitos de los perfiles de egreso

La principal tensión en este ámbito se enuncia como el equilibrio entre la flexibilidad académica requerida para la realización de ajustes y la necesidad de mantener la integridad de los perfiles de egreso y estándares de calidad. Las IES expresan preocupación por asegurar que los procesos de flexibilización no comprometan las competencias terminales ni el cumplimiento de los criterios de acreditación, una inquietud que se agudiza ante la flexibilización en asignaturas habilitantes, actividades prácticas y entornos formativos externos, como las prácticas profesionales.

Este desafío se ve agravado por una marcada heterogeneidad en los mecanismos y requisitos utilizados para determinar, implementar y monitorear dichos ajustes en la formación de personas autistas. Esta situación se observa tanto entre distintas redes de IES como entre

ellas, donde las universidades presentan, en general, un mayor nivel de institucionalización en sus políticas de inclusión en comparación con los Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT). En este marco, las redes de inclusión plantean la necesidad de criterios técnicos más claros sobre los límites y alcances de los ajustes necesarios con el fin de resguardar el perfil de egreso de cada programa y carrera.

Adicionalmente, indican que los ajustes vinculados a flexibilización de exigencias académicas, como la redistribución y/o disminución de la carga académica, pueden resultar en una prolongación excesiva de las trayectorias formativas, lo que a la luz del cumplimiento de indicadores de acreditación -como titulación oportuna y sobreduración de programas- impone una presión constante que no suele dialogar con la flexibilidad que necesita el estudiantado autista.

Finalmente, emerge un dilema de alta complejidad relativo al equilibrio entre el deber de inclusión y la responsabilidad de garantizar la idoneidad profesional de sus egresadas y egresados. Se reportan casos, por ejemplo, de estudiantes autistas que ingresan a carreras cuyo ejercicio laboral puede no resultar compatible con sus perfiles específicas.

Ante estos casos, las instituciones manifiestan sentirse limitadas, principalmente por el temor a que cualquier acción pueda calificarse de discriminatoria. Esta situación crea una zona de incertidumbre jurídica y ética de difícil gestión, dejando a las instituciones sin un marco de acción claro para actuar frente a estos escenarios complejos.

6.1.2. Unidades de Inclusión: limitaciones operativas

Se observa un progreso significativo en la creación de unidades de inclusión⁹; no obstante, muchas de ellas señalan que operan en condiciones de inestabilidad presupuestaria y dependencia de fondos concursables transitorios para su funcionamiento. Algunos de estos recursos, como los que provienen de SENADIS exigen una acreditación de discapacidad mediante el Registro Nacional de Discapacidad (RND) que no todo el estudiantado autista posee. Como lo confirma el siguiente testimonio, la lentitud de los procesos de certificación en el sistema público genera barreras administrativas que las unidades deben suplir o mediar, aumentando su carga de trabajo.

“Los procesos de certificación médica o psicológica en el sistema público son lentos, lo que retrasa el acceso formal a los beneficios y ajustes razonables. En muchos casos, los estudiantes deben autogestionar informes o certificados, generando barreras administrativas”

Testimonio N° 8, encuesta 2025

Dicha fragilidad financiera impacta significativamente en la implementación de ajustes de infraestructura entre instituciones según su tipo y tamaño. Así, mientras algunas universidades cuentan con campus consolidados y mayores capacidades instaladas, un número relevante de IP y CFT enfrentan limitaciones estructurales que dificultan incluso el cumplimiento pleno de estándares de accesibilidad universal. En función de las limitaciones económicas y capacidades institucionales de las IES se presentan tensiones entre la provisión universal y la provisión de carácter individual.

9 Esto, de acuerdo con los datos autorreportados en las encuestas donde en 2023, solo un 57% de las instituciones señalaban contar con una unidad de inclusión, mientras en 2025, ese porcentaje sube a 85%. Cabe señalar que, en 2025, un 40% de quienes respondieron la encuesta señalaron que en su IES se incorporó el área de neurodivergencia, impulsados específicamente por la ley.

Del mismo modo, la inestabilidad financiera incide en la disponibilidad y estabilidad del personal especializado para la atención del estudiantado autista. La alta rotación afecta la continuidad de los acompañamientos, limitan la planificación de mediano y largo plazo y dificulta la consolidación de trayectorias de profesionalización y especialización técnica del equipo de apoyo.

“...hay acompañamiento, pero con respecto a la ley queda mucho por hacer ya que no se cuenta con los recursos, los espacios principalmente propicios ni el personal, adecuado”

Testimonio N° 37, encuesta 2025.

Estas brechas se ven agravadas por inequidad territorial. En determinadas regiones, se reporta escasez crítica de especialistas habilitados para el diagnóstico del autismo lo que incide en la oportunidad de la acreditación y, en consecuencia, en la implementación oportuna de apoyos en la ESUP.

“Escasez de profesionales especializados a nivel territorial, en varias comunas existen pocos psicopedagogos, terapeutas ocupacionales o especialistas en TEA con experiencia en educación superior (...) Las alianzas con redes externas deben gestionarse caso a caso, lo que ralentiza la implementación de apoyos. Demoras en la obtención o actualización de diagnósticos TEA”

Testimonio N° 8, encuesta 2025

A nivel organizacional, diversas IES reportaron -con diferencias asociadas a su complejidad y contexto- brechas en la articulación interna, expresadas en la ausencia de flujos definidos y una gobernanza clara en materia de inclusión. Ello se traduce en inconsistencias en la provisión de apoyos y dificultades para asegurar su trazabilidad. Si bien existen políticas de inclusión se observa una participación acotada de la comunidad educativa en su elaboración, así como la insuficiente formalización de protocolos y reglamentos que estandaricen criterios y procedimientos. Esta situación favorece interpretaciones disímiles entre unidades académicas, generando respuestas heterogéneas y ambigüedad en la actuación docente. En consecuencia, un número relevante de unidades de inclusión opera mediante mediaciones y soluciones caso a caso, sin lineamientos plenamente consolidados.

Finalmente, si bien se constata un aumento en el registro de estudiantes autistas en el período de matrícula, la identificación extemporánea sigue siendo un desafío crítico para las IES. Ya sea por diagnósticos posteriores al ingreso o decisión personal del estudiantado de mantener en reserva su condición, la notificación suele producirse de manera reactiva ante resultados académicos desfavorables. Esta dinámica limita la capacidad de las instituciones para la planificación anticipada y deriva en solicitudes de ajustes con efectos retroactivos cuya implementación es inviable, forzando a las instituciones a gestionar la inclusión bajo una lógica de contingencia que aumenta la conflictividad y la complejidad administrativa y académica.

6.1.3. Barreras actitudinales: desafíos en la práctica docente

Los equipos de inclusión de las IES coinciden en que una barrera es la persistencia de enfoques centrados en el déficit respecto de las personas autistas, lo que en el contexto de ESUP puede traducirse en prácticas docentes que no reconocen plenamente la condición de adultos en formación del estudiantado autista. Dicha situación se vincularía con la heterogeneidad en la formación docente del profesorado, especialmente en instituciones donde no

todo el cuerpo docente cuenta con formación en inclusión, diversificación de la enseñanza o enfoque de derechos. Esto evidencia la necesidad de fortalecer instancias permanentes de formación y actualización pedagógica en materia de inclusión, diversificación y Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

A este desafío se sumaría un obstáculo adicional relevante: la alta proporción de docentes con contratación parcial. Este régimen contractual limita las posibilidades de planificación pedagógica sistemática y la implementación oportuna de ajustes, dado que no suelen contemplar tiempos formales para la coordinación con los equipos de apoyo ni para la revisión y adecuación de metodologías. En este contexto, la operatividad de las medidas de inclusión puede verse tensionada al implicar funciones que exceden las horas contratadas lo que, eventualmente, favorece la percepción -errónea- de que los ajustes constituyen concesiones discrecionales en lugar de obligaciones institucionales.

“La principal barrera es la actitudinal de académicos y docentes más que nada debido a la falta de conocimiento de la ley y del autismo propiamente tal”

Testimonio N° 5, encuesta 2025.

6.1.4. Transición a educación superior

La transición desde la educación secundaria a la educación superior constituye, a la luz de la evidencia, una barrera crítica el estudiantado autista y neurodivergente. Una de las principales brechas se relaciona con las diferencias estructurales entre niveles educativos en cuanto a la naturaleza, alcance y marco normativo de los apoyos.

En el sistema escolar, los apoyos pueden incluir adecuaciones curriculares que, en determinados casos, inciden en objetivos de aprendizaje. En contraste, en la ESUP, los mecanismos de acompañamiento no contemplan la modificación de competencias finales ni de los perfiles del respectivo programa académico, dado que estos se vinculan directamente con estándares formativos y habilitaciones profesionales.

Asimismo, las instituciones reportan tensiones derivadas del rol de la familia entre ambos niveles. A diferencia del sistema escolar, donde el estudiantado es menor de edad y existe la figura formal de apoderado/a, la educación superior no contempla mecanismos formales de mediación o representación parental, en atención a que la relación jurídica y académica se establece directamente con estudiantes mayores de edad quienes, ejercen personalmente sus derechos y asumen las obligaciones derivadas de su proceso formativo.

No obstante, es frecuente que madres, padres y/o cuidadores de estudiantes autistas intenten mantener un rol de representación o intermediación y esperen modalidades de acompañamiento similares a las provistas por el Programa de Integración Escolar (PIE), incluyendo la presencia de apoyos directos en aula.

Estas diferencias estructurales entre los niveles de educación secundaria y terciaria pueden generar fricciones dada la colisión de expectativas y normativas. La IES se ven en la compleja situación de resguardar la autonomía y la relación directa con la o el estudiante, al mismo tiempo que gestionan las expectativas familiares formadas en la lógica del sistema escolar previo.

6.1.5. Conflictividad y canales institucionales

Un elemento relevante que emerge es el incremento de la conflictividad asociada a la implementación de la ley, reflejado en el uso intensivo de mecanismos formales de reclamación y en la activación de instancias públicas de supervisión y control, lo que sugiere desafíos en la capacidad de las IES para gestionar y resolver desacuerdos mediante sus propios procedimientos internos de manera oportuna y eficaz.

Este fenómeno debe analizarse en relación con la ruptura de expectativas derivada de las diferencias estructurales entre la educación secundaria y la educación superior. La diferencia en el alcance de los apoyos, la inexistencia de la representación parental formal -como la figura de apoderado/a- y la relación directa entre la institución y el estudiantado configuran un marco regulatorio distinto del sistema escolar. Cuando estas diferencias no se gestionan de manera clara y preventiva, pueden generar tensiones tempranas entre familias, estudiantes e instituciones, que escalan hacia conflictos formales y una mayor activación de los mecanismos institucionales de reclamación y denuncia.

En este contexto, se advierte la necesidad de fortalecer los mecanismos internos de orientación, mediación y gestión temprana de controversias, tanto en su diseño procedimental como en su legitimidad ante la comunidad y el estudiantado. Asimismo, se requiere explorar dispositivos institucionales más ágiles y especializados para el abordaje y procesamiento de conflictos, que prioricen su resolución interna y reduzcan la carga sobre la institucionalidad pública competente.

6.2. Perspectiva estudiantil

Los testimonios del estudiantado autista indican que las tensiones institucionales se traducen en autogestión, incertidumbre sobre la continuidad de los apoyos, adaptación permanente a entornos percibidos como insuficientemente accesibles e inestabilidad en las respuestas institucionales, configurando una carga individual significativa con altos niveles de desgaste emocional y afectación de la salud mental.

6.2.1. Inestabilidad en la provisión de ajustes

El estudiantado percibe que los criterios y estándares de calidad operan como límites a la flexibilización bajo parámetros que no incorporan la diversidad neurodivergente y por tanto no dialogan adecuadamente con distintas formas de aprender, procesar información y demostrar aprendizajes.

Los ajustes son descritos como parciales, frágiles y dependientes de voluntades individuales, lo que implica la necesidad de reiterar, justificar o negociar los apoyos requeridos en cada período académico, lo que afecta la estabilidad y previsibilidad formativa.

“El apoyo no puede ser solo al inicio.”
“Cada semestre es empezar de nuevo.”
“Uno siente que está pidiendo un favor, no ejerciendo un derecho.”

Testimonio, audiencia organizaciones estudiantiles.

Asimismo, plantean que, aun siendo acordados al inicio del período académico, no siempre se implementan ni se supervisan sistemáticamente durante el semestre.

“Se conversa al inicio, pero después nadie verifica si se respeta.”
“Si el ajuste no se cumple, el costo lo asume el estudiante.”

Testimonio, audiencia organizaciones estudiantiles.

En este contexto, la prolongación de las trayectorias académicas emerge como una consecuencia no prevista de la implementación de las flexibilizaciones, -tensionando el indicador de titulación oportuna- con impactos personales, emocionales y económicos. El estudiantado percibe esta situación como un costo no deseado que responde a las condiciones estructurales del sistema.

6.2.2. Certificación y diagnóstico: barrera administrativa

El acceso a ajustes suele condicionarse a la presentación de certificados emitidos por especialistas o acreditación mediante la credencial de discapacidad. Estas exigencias son percibidas por el estudiantado como barreras económicas y procedimentales que inciden en la oportunidad y equidad en el acceso a los apoyos, en la medida que implican la obtención de informes clínicos -frecuentemente privados y de alto costo- para acreditar la condición.

“Te dicen que, si llegaste a la universidad, entonces no necesitas apoyo.”

Testimonio, audiencia organizaciones estudiantiles.

Desde esta perspectiva, manifiestan una tensión entre la comprensión del autismo como una identidad neurodivergente y su tratamiento institucional como discapacidad funcional, dando cuenta de experiencias de cuestionamientos del diagnóstico cuando no se ajusta a los estereotipos socialmente extendidos.

“Se duda de tu diagnóstico si no encajas en el estereotipo.”

Testimonio, audiencia organizaciones estudiantiles.

Adicionalmente, describen barreras que se manifiestan en la interacción con entornos físicos y sociales percibidos como insuficientemente adaptados como, por ejemplo, los traslados hacia sus casas de estudio. Estas experiencias de desgaste cotidiano consideran que no suelen visibilizarse como variables que inciden en la trayectoria formativa.

6.2.3. Accesibilidad sensorial y su impacto

Un factor que enuncia como especialmente relevante el estudiantado autista es la sobrecarga sensorial asociada a variables del entorno físico -como niveles elevados de ruido, iluminación intensa y aglomeraciones- que inciden directamente en el bienestar, la concentración y la asistencia regular a actividades académicas.

“No es solo ir a clases y estudiar. Es adaptarse todo el tiempo a un sistema que no está pensado para nosotros.”

Testimonio, audiencia organizaciones estudiantiles.

En este contexto, se identifica una demanda reiterada por la habilitación de espacios de regulación sensorial o “salas de calma”, cuya disponibilidad es limitada o inexistente en un número significativo de IES.

“A veces no puedo entrar a una sala llena, con ruido, luces fuertes, y eso no se entiende como una barrera real.”

“No hay espacios donde uno pueda regularse sin que te miren raro.”

Testimonios, audiencias de organizaciones estudiantiles.

Esta barrera suele extenderse a prácticas profesionales y otros entornos formativos externos, donde coexisten las normativas propias de los centros de prácticas y las dinámicas del mundo laboral. La ausencia de criterios de accesibilidad en dichos espacios, indican, puede generar restricciones adicionales constituyéndose en un obstáculo relevante para la culminación de las trayectorias formativas, especialmente cuando dichas actividades se concentran en las etapas finales de los planes de estudio.

6.2.4. Dimensión socioemocional y participación estudiantil

La trayectoria académica en entornos percibidos como poco flexibles emerge asociada a experiencias de agotamiento emocional y sobrecarga psicológica que, a juicio del estudiantado autista, no siempre son adecuadamente comprendidos ni abordados por las instituciones, especialmente, en aquellas que carecen de mecanismos integrales de apoyo.

“La universidad te exige funcionar como si no tuvieras ninguna dificultad, aunque tengas diagnóstico.”

“Llegamos agotados, no solo por estudiar, sino por todo lo que implica estar en la universidad”

Testimonios, audiencias de organizaciones estudiantiles.

Respecto de la incidencia en la decisión de interrumpir o abandonar los estudios, surgen como factores relevantes el aislamiento social y la percepción de incomprensión por parte de sus pares, evidenciando la relevancia de las dimensiones relacionales y de integración social en la permanencia. Frente a ello, las agrupaciones estudiantiles autogestionadas emergen como espacios de pertenencia y apoyo mutuo, donde no se requiere justificar su identidad o condición.

“Muchos se van no porque no puedan estudiar, sino porque no logran encajar.”

“La universidad no es solo académica, y ahí es donde más cuesta.”

“La organización es donde uno no tiene que justificarse.”

“Nos organizamos porque solos no se puede.”

Testimonios, audiencias de organizaciones estudiantiles.

No obstante, se manifiesta una percepción crítica sobre la participación de estas organizaciones en el diseño e implementación de políticas institucionales, descrita como limitada, tardía y principalmente consultiva.

“Nos llaman cuando todo ya está decidido.”

“Queremos participar desde el inicio, no solo validar.”

Testimonio, audiencia organizaciones estudiantiles.

En consecuencia, plantean la necesidad de mecanismos de participación más tempranos y sustantivos que les permitan incidir en la evaluación y diseño de políticas que impactan directamente en su permanencia y bienestar.

En conjunto, los hallazgos muestran que la inclusión en la educación superior chilena transita desde la formalización de políticas y unidades de apoyo hacia la práctica efectiva, enfrentando tensiones profundas entre las estructuras normativas, las condiciones materiales y las experiencias del estudiantado en las IES.

7. CONCLUSIONES

A casi tres años de la publicación de la ley N° 21.545, el sistema de educación superior atraviesa una fase de transición crítica marcada por el aumento exponencial de la demanda por inclusión y diversidad bajo principios de accesibilidad universal y la demanda por ajustes razonables de carácter individual. Si bien ambos enfoques son complementarios en el marco normativo, en la práctica su articulación ha presentado dificultades operativas debido a una implementación que resulta compleja en contextos institucionales con capacidades heterogéneas y limitaciones estructurales.

A partir de los hallazgos expuestos y a modo de conclusiones, se establecen los siguientes desafíos para el sistema de educación superior:

I. Avanzar en flexibilidad sin comprometer calidad

La implementación de ajustes en la ESUP exige un equilibrio riguroso entre flexibilización de procedimientos y la preservación de la calidad académica, particularmente en lo relativo a los perfiles de egreso y estándares habilitantes para el ejercicio profesional. Para ello, es indispensable distinguir técnica y jurídicamente entre los ajustes razonables y los currículos diferenciados, cuya aplicación no resulta procedente en la formación técnico-profesional ni universitaria, por cuanto comprometería la equivalencia de títulos y grados.

En este contexto, algunas instituciones han manifestado la preocupación de que la incorporación de mayores niveles de flexibilidad pueda tensionar indicadores críticos de calidad, tales como las tasas de avance curricular, la titulación oportuna y la sobreduración de los programas. No obstante, la discusión actual -incluidos los enfoques emergentes en acreditación- apunta a fortalecer la capacidad institucional

para comprender y gestionar las trayectorias formativas diversas, más que a sancionar linealmente los resultados agregados.

El debate se vuelve particularmente visible en las prácticas profesionales, instancia en la que suelen evidenciarse con mayor claridad las competencias habilitantes para el ejercicio laboral. Cuando estas se concentran exclusivamente en los últimos años, la eventual reprobación genera costos académicos y personales significativamente mayores. En consecuencia, se

sugiere contar con hitos prácticos intermedios que permitan evaluar progresivamente las competencias prácticas y profesionales, identificar brechas de manera temprana y facilitar la toma de decisiones más informada y oportuna.

Asimismo, resulta fundamental establecer criterios claros y conocidos por la comunidad que sustentados en que los ajustes y adecuaciones deben operar sobre la base de un marco académico y curricular común para todo el estudiantado, una vez garantizados los ajustes razonables y agotadas las instancias de flexibilidad y acompañamiento, la reprobación constituya una medida académicamente fundada y aplicada en condiciones de igualdad cuando no se alcancen los resultados de aprendizaje exigidos.

Desde una perspectiva de política pública, la calidad no debe entenderse en oposición a la diversidad de trayectorias, contextos y necesidades, sino como un marco que integra dicha diversidad sin relativizar los estándares académicos comunes. La flexibilidad bien diseñada

no debilita la calidad; la fortalece al hacerla compatible con la equidad y la responsabilidad institucional.

II. Hacia una mayor consolidación estructural y de responsabilidad institucional

Las unidades de inclusión de las IES advierten sobre la persistencia de limitaciones estructurales y culturales que restringen el alcance de sus objetivos. En particular señalan, dotaciones profesionales y recursos financieros insuficientes, lo que compromete la continuidad, sistematicidad y profundidad de las estrategias implementadas.

Si bien las instituciones señalan la insuficiencia de financiamiento externo como el obstáculo más relevante, la evidencia sugiere que los desafíos trascienden la dimensión puramente financiera. La consolidación de una política institucional de inclusión requiere, además, definiciones estratégicas claras, marcos normativos internos coherentes, mecanismos formales de articulación académica y fortalecimiento de capacidades de gestión. En ausencia de estos elementos, las acciones tienden a operar de manera fragmentada o reactiva, limitando su impacto estructural.

En este escenario, resulta prioritario optimizar los recursos disponibles y avanzar hacia modelos de gobernanza interna que integren la inclusión como una responsabilidad transversal, y no exclusivamente radicada en unidades especializadas. Ello es especialmente relevante en contextos institucionales heterogéneos, como los centros de formación técnica estatal, cuya escala y capacidades difieren significativamente de las IES de mayor tamaño y complejidad.

Finalmente, la coordinación y colaboración interinstitucional constituye una herramienta estratégica para fortalecer la respuesta sistémica. La generación de redes entre IES permite aprovechar economías de escala, compartir estándares y protocolos, transferir conocimiento técnico y promover buenas prácticas, contribuyendo así a una consolidación más equilibrada y sostenible de las políticas de inclusión en el sistema de educación superior.

III. El desafío de armonización conceptual en la definición de ajustes y adecuaciones

La ausencia de definiciones unificadas y criterios técnicos compartidos respecto de los ajustes en educación superior ha derivado en una implementación fragmentada y, en ocasiones, discrecional de la normativa vigente. Esta heterogeneidad genera asimetrías territoriales e institucionales, afectando la igualdad de trato y la coherencia del sistema.

Asimismo, dicha ausencia de criterios traslada la responsabilidad interpretativa a equipos de inclusión o al personal académico, lo que compromete la coherencia en la aplicación de las disposiciones de la norma.

En este contexto, resulta necesario avanzar hacia una mayor armonización conceptual mediante el desarrollo de definiciones operativas y lineamientos claros sobre el alcance y los límites de los ajustes razonables. Esto permitiría asegurar la coherencia y equidad en su implementación en todo el sistema de ESUP.

IV. Potenciar una práctica pedagógica inclusiva

El desafío no se limita a incorporar apoyos específicos, sino a revisar y fortalecer el modelo de enseñanza-aprendizaje que cada IES define en el ejercicio de su autonomía. Dicho modelo debe estructurarse de manera coherente con los principios de inclusión y calidad, integrando la diversidad de trayectorias y formas de aprender como un componente constitutivo -y no excepcional- del proceso formativo y el ejercicio docente.

En este marco, persisten barreras culturales asociadas a una concepción tradicional del estudiante de educación terciaria, homogéneo en sus modos de participación, comunicación y desempeño. Este supuesto genera sesgos que no solo afectan a estudiantes autistas, sino que a todos los perfiles que se apartan del modelo históricamente dominante. Tales barreras suelen expresarse en prácticas pedagógicas rígidas y, en algunos casos, en cuestionamientos respecto de la legitimidad de determinadas trayectorias en la educación superior.

Superar estas brechas requiere fortalecer las capacidades institucionales para diseñar experiencias de aprendizaje diversas, con metodologías y evaluaciones que permitan demostrar los resultados de aprendizaje mediante distintos formatos y estrategias, sin alterar los estándares de calidad académica. Junto con ello, promover una cultura organizacional basada en un enfoque de derechos humanos, que reconozca la diversidad como un atributo constitutivo de la calidad educativa.

La consolidación de un modelo pedagógico inclusivo no implica relativizar las exigencias formativas, sino ampliar las vías legítimas para alcanzarlas, asegurando coherencia entre autonomía institucional, responsabilidad y equidad en el acceso y permanencia en la educación superior.

V. Experiencias formativas con salud mental

El agotamiento emocional y los altos niveles de estrés reportados por parte del estudiantado autista no pueden atribuirse exclusivamente a características individuales. En diversos casos se relacionan con procesos sostenidos de adaptación a entornos sensorial y socialmente demandantes.

Esta situación puede intensificarse frente a planes de estudio con altos niveles de rigidez o sobrecarga académica, que operan como estresores adicionales que impactan la trayectoria formativa. Estos elementos, en conjunto, podrían aumentar el riesgo de rezago o abandono de los estudios, así como afectar el desempeño en momentos particularmente exigentes del ciclo formativo, como el ingreso, el egreso y las prácticas profesionales (Ministerio de Educación, 2023).

En este contexto, resulta necesario avanzar a la implementación de “currículos saludables” y flexibles, el fortalecimiento de prácticas de acompañamiento y monitoreo oportuno, en línea con las recomendaciones del Consejo Asesor en Salud Mental para la Educación Superior (ídem).

Ello supone incorporar el bienestar como un componente estructural de la experiencia formativa donde la salud mental se aborde mediante enfoques preventivos e integrales basados en una ética del cuidado.

VI. Promover la agencia estudiantil

Los hallazgos indican que las organizaciones de estudiantes autistas cumplen un rol que trasciende el apoyo mutuo, configurándose también como actores colectivos con capacidad de diagnóstico y formulación de propuestas respecto de sus propias necesidades. No obstante, su participación en el diseño, revisión o evaluación de políticas institucionales en materia de inclusión suele ser acotada o consultiva.

Fortalecer mecanismos de participación estructurada no solo contribuye a una inclusión más efectiva, sino que también a una gobernanza institucional más robusta. Una agencia estudiantil adecuadamente promovida, canalizada y gestionada puede favorecer la mediación temprana de tensiones, la resolución oportuna de controversias y la prevención de escalamiento de la conflictividad.

Asimismo, la participación sistemática permite calibrar expectativas y profundizar la comprensión, por parte del propio estudiantado, de los marcos normativos, académicos y organizacionales que rigen la educación superior. Esto favorece una corresponsabilidad más clara entre institución y estudiantado en el proceso formativo, fortaleciendo la legitimidad de las decisiones académicas y reduciendo la percepción de arbitrariedad.

En este sentido, generar espacios formales, periódicos y con reglas claras de interacción no solo amplía derechos de participación, sino que contribuye a una cultura institucional más dialogante, preventiva y orientada a la resolución colaborativa de conflictos.

En definitiva, las tensiones y dilemas aquí expuestos deben asumirse como desafíos abiertos para el sistema de educación superior y sus organismos de regulación. El desborde de los canales institucionales para el procesamiento de demandas y conflictos no es sino el síntoma de un problema más profundo, que interpela la capacidad del sistema para dar respuestas coherentes y sostenibles a las complejidades de la inclusión. Formular estos dilemas de manera explícita es el primer paso para construir una agenda de trabajo futura que permita avanzar hacia una inclusión efectiva, justa y de calidad para todas y todos.

8. REFERENCIAS

- Autism&uni (2016). Guía N° 3. Manual de buenas prácticas para apoyar a los estudiantes de educación superior con TEA. Programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. <https://www.autism-uni.org/bestpractice/>
- Brunner, J. (2016). Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016. Centro Interuniversitario de Desarrollo, Universia.
- Decreto con Fuerza de Ley N° 2 (2015). Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 20.370 con las normas no derogadas del DFL N° 1/2005.
- Decreto N° 201 (2018). Promulga la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.
- Gallardo, G., Goñi, F., Sanhueza, M., y Cruz, M. (2019). Educación Superior Inclusiva. Transición Secundaria-Educación Superior: Desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Ley N° 21.545 (2023). Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito social, de salud y educación.
- Ley N° 21.091 (2018). Sobre Educación Superior.
- Ley N° 21.094 (2018). Sobre Universidades Estatales.
- Ley N° 20.609 (2012). Establece medidas contra la discriminación.
- Ley N° 20.422 (2010). Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con discapacidad.
- Ley N° 20.129 (2006). Crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Ministerio de Educación (2023). Recomendaciones y orientaciones en salud mental para la educación superior. Subsecretaría de Educación Superior.
- Ministerio de Educación (2025). Orientaciones para la implementación de la ley N° 21.545 en Educación Superior. Subsecretaría de Educación Superior.
- Ocampo, A. (3 de diciembre de 2014). Los Desafíos de la «Inclusión» en la Educación Superior Latinoamericana en el Siglo XXI. Conferencia Celebración Día Internacional de la Discapacidad. Consejo de Rectores de Valparaíso.
- Roffee, J. y Waling, A. (2016). Resolving ethical challenges when researching with minority and vulnerable populations: LGBTIQ victims of violence, harassment and bullying. Research Ethics. 13. 10.1177/1747016116658693.
- UNESCO (2002). The role of student affairs and services in higher education. París: UNESCO.

9. ANEXOS

9.1. Detalle de audiencias

Durante tres sesiones, la mesa técnica contó con la participación de diversas actorías relevantes del sistema. La convocatoria a estas se realizó considerando los antecedentes recopilados hasta la fecha y priorizando aquellas que desempeñan un rol clave en la definición e implementación de ajustes.

En dichas instancias además de las redes institucionales, participaron estudiantes provenientes de diversos territorios del país, organizados en colectivos y agrupaciones estudiantiles autogestionadas, cuyo objetivo es visibilizar las experiencias, necesidades y demandas del estudiantado autista en educación superior.

Las audiencias permitieron recoger testimonios sobre las condiciones de acceso, permanencia, progresión académica y vida post secundaria, aportando una perspectiva situada y experiencial que complementa la mirada institucional y normativa sobre la implementación de la ley.

9.1.1. Listado de participantes

A continuación, se presenta el detalle de las sesiones de audiencias realizadas durante el mes de noviembre de 2025.

Fecha	Instituciones convocadas	Asistentes
13 de noviembre de 2025	Red de Educación Superior Inclusiva (RESI).	- Carolina Moras (ST) - Tatiana López (UC) - Nicole Anders (UFRO) - Eleany Perera (AIEP)
	Comité de Inclusión, del Consorcio de Universidades Privadas (CUP).	- Juan Pablo Gómez (CUP-UST) - Marcela Godoy (CUP-UCEN) - Claudia Díaz (CUP-UNIACC)
18 de noviembre de 2025	Red de Universidades del Estado por la Inclusión, del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH).	- Susana Rodríguez (ULA) - Arlett Krausse (UFRO) - Gaby Castro (USACH) - Pía Ávalos (UDA)
	Comisión de Inclusión, de la Red de Universidades Públicas No Estatales (G9).	- Jasmine Valenzuela (UDEC) - Marcela Liberona (USM) - Catalina García (PUC)
20 de noviembre de 2025	Organizaciones estudiantiles ESUP: Organización TEA de la UTA • Secretaría de Neurodiversidad e Inclusión de la Federación de estudiantes de la UCN. • Autistas autoconvocados Juan Gómez Millas de la UCh. • Coordinadora Neurodivergente Beauchef de la UCh. • Atenea de la UFRO.	Representantes estudiantiles de: • Organización TEA de la UTA • Secretaría de Neurodiversidad e Inclusión de la Federación de estudiantes de la UCN. • Autistas autoconvocados Juan Gómez Millas de la UCh. • Coordinadora Neurodivergente Beauchef de la UCh.

9.1.2. Problemas identificados en las audiencias

9.1.2.1. Perspectiva de redes institucionales

El siguiente cuadro resume los principales desafíos y dilemas identificados por las redes institucionales (RESI, CUECH, G9 y CUP) en la implementación de ajustes necesarios para estudiantes autistas. Los problemas se agrupan en torno a la gestión académica, la capacidad institucional y las barreras normativas.

Problema identificado	Descripción	Evidencia	Impacto en trayectorias y gestión
Flexibilidad vs. perfil de egreso	Dilema sobre cuánto flexibilizar sin afectar estándares profesionales.	G9 y estatales enfatizan límites en prácticas; CUP subraya coherencia con aseguramiento de la calidad.	Ajustes restrictivos, desigualdad interna, conflictos con docencia.
Titulación oportuna	Ajustes que extienden los tiempos afectan trayectorias.	Todas las redes lo mencionan; CUP enfatiza. Presión por indicadores y continuidad de beneficios.	Riesgo de pérdida de ayudas; sobrecarga administrativa; progresión fragmentada.
Falta de criterios comunes	Ausencia de lineamientos nacionales.	RESI y G9 reportan diferencias internas; CUP pide orientaciones técnicas vinculantes.	Inequidades, confusión docente, saturación de unidades de inclusión.
Barreras culturales	Resistencias docentes, percepciones de carga extra.	Todas las redes mencionan resistencias; CUP enfatiza necesidad de transformar prácticas evaluativas.	Implementación desigual, tensión pedagógica, estrés estudiantil.
Capacidad institucional	Equipos pequeños y financiamiento inestable.	G9, RESI y CUP coinciden en la existencia de precariedad estructural.	Falta de continuidad, riesgo para permanencia, desgaste de equipos.
Prácticas profesionales	Espacios externos con baja flexibilidad.	Menciones transversales; G9 reporta casos críticos; CUP agrega incompatibilidad con normativas externas.	Riesgo de no titulación; vulnerabilidad en entornos laborales.
Desarticulación interna	Falta de flujos y gobernanza clara.	Reportado por RESI, G9 y CUECH; CUP observa heterogeneidad entre facultades.	Inconsistencia, duplicación de tareas, pérdida de trazabilidad.
Infraestructura sensorial	Brechas significativas en campus.	Datos RESI; CUP indica grandes diferencias entre privadas.	Sobrecarga sensorial, afectación del bienestar y desempeño.
Identificación tardía	Declaración voluntaria limita oportunidad de ajustes.	Observación transversal; RESI destaca falta de mecanismos de transición.	Ajustes tardíos, reprobación temprana, necesidad de intervenciones intensivas.

9.1.2.2. Perspectiva de organizaciones estudiantiles

El siguiente cuadro detalla los problemas identificados desde la perspectiva experiencial de las estudiantes y los estudiantes autistas organizados en colectivos (UTA, UCH, SENEUDIS/UCN). Estos testimonios visibilizan las barreras cotidianas que impactan directamente en su salud mental, progresión académica y equidad territorial.

Problema identificado	Descripción	Evidencias estudiantes	Impacto en trayectorias y gestión
Desigualdad territorial en el acceso a apoyos	El estudiantado señala diferencias sustantivas entre regiones en acceso a diagnóstico, especialistas, educadores diferenciales y apoyos institucionales, con fuerte centralización de orientaciones y políticas.	Estudiantes de regiones del norte del país indican que las orientaciones se diseñaron sin representación regional y que no es equivalente estudiar en Santiago que, en Antofagasta, Calama o el sur del país.	Trayectorias educativas más frágiles en regiones, mayores tiempos de espera, discontinuidad de apoyos y percepción de inequidad territorial en la implementación de la ley.
Insuficiencia de recursos en unidades de inclusión	Las unidades de inclusión operan con dotaciones mínimas frente a una alta demanda, lo que limita la capacidad de acompañamiento efectivo.	Se reportan programas con dos profesionales para cientos de estudiantes con discapacidad, incluyendo un alto número de estudiantes autistas.	Acompañamientos esporádicos, ausencia de seguimiento sistemático y sobrecarga institucional que afecta la calidad del apoyo.
Ajustes dependientes de la voluntad docente	La implementación de ajustes no siempre responde a protocolos claros y queda, en muchos casos, sujeta a la disposición individual del profesorado.	Estudiantes señalan que algunos docentes cumplen los ajustes como un "favor", mientras otros los rechazan o desconocen su obligatoriedad.	Inconsistencia en la experiencia académica, inseguridad estudiantil y desigualdad en las condiciones de aprendizaje.
Falta de seguimiento y evaluación de los ajustes	Los ajustes se definen al inicio del año académico, pero no existen mecanismos sistemáticos de monitoreo ni evaluación durante el semestre.	Se indica que los ajustes se envían a docentes y luego solo se aplica una encuesta al final del año, sin retroalimentación intermedia.	Ajustes poco pertinentes o desactualizados, bajo impacto real en el desempeño académico y debilitamiento de la confianza institucional.
Barreras administrativas para acceder a apoyos	La exigencia de certificación formal de discapacidad es percibida como una barrera, especialmente para estudiantes sin diagnóstico previo o con diagnósticos recientes.	Relatos de estudiantes a quienes se les niega la credencial por estar estudiando o se les reduce el porcentaje de discapacidad.	Retrasos en el acceso a apoyos, desistimiento de trámites y trayectorias educativas sin ajustes oportunos.
Transferencia de la carga de gestión al estudiante	El estudiantado debe gestionar denuncias, solicitudes y seguimiento de ajustes, muchas veces sin acompañamiento institucional suficiente.	Se señala que denunciar implica costos emocionales y materiales, y que no todos cuentan con redes de apoyo para hacerlo.	Sobrecarga emocional, abandono de procesos formales y normalización de vulneraciones de derechos.

Problema identificado	Descripción	Evidencias estudiantes	Impacto en trayectorias y gestión
Cultura institucional insuficientemente inclusiva	Persisten prácticas y representaciones capacitistas en algunas comunidades académicas, especialmente en carreras altamente selectivas.	Se describen perfiles de egreso poco inclusivos, metodologías tradicionales excluyentes y resistencias académicas a los ajustes.	Exclusión simbólica y académica, mayores tasas de rezago y deserción en determinados programas.
Impacto en la salud mental del estudiantado	Las barreras estructurales y culturales tienen efectos directos en el bienestar psicológico del estudiantado autista.	Se reportan altos niveles de estrés, experiencias de discriminación y eventos críticos que afectan la percepción de seguridad y pertenencia.	Deterioro de la salud mental, interrupciones en la trayectoria académica y mayor vulnerabilidad a la deserción.

9.2. Detalle de encuestas a IES

En 2023 se aplicó una encuesta para conocer las capacidades de las IES para el abordaje de la ley de trastorno del espectro autista publicada el mismo año. Este instrumento se aplicó nuevamente en 2025 con el fin de realizar un análisis comparativo para identificar avances, diferencias y vacíos en el proceso.

9.2.1. Comparación entre encuestas

Comparativamente, la encuesta 2025 revela una evolución en el enfoque, pasando de la recopilación de datos general a una mayor especificidad y profundización en los mecanismos de implementación en 2025.

9.2.2. Cuestionario utilizado

La mayoría de las preguntas centrales se mantuvieron, con ligeras variaciones en la redacción, con el objetivo de permitir la comparación de datos cuantitativos:

Categoría	Pregunta 2023	Pregunta 2025	Diferencia clave
Unidad de inclusión	Su institución, ¿cuenta con una unidad de inclusión?	¿Cuentan con una unidad de inclusión?	Sin diferencia sustancial.
Política / Instrumentos	Su institución, ¿cuenta con alguna política o normativa en el ámbito de inclusión?	Su institución, ¿cuenta con alguno de los siguientes instrumentos? - Política de inclusión - Protocolo de inclusión - Cuenta con ambos instrumentos	Cambio de enfoque: búsqueda de formalización más específica por medio de instrumentos.

Categoría	Pregunta 2023	Pregunta 2025	Diferencia clave
Capacitación	En su institución, ¿se han realizado capacitaciones sobre el trastorno del espectro autista?	En su institución, ¿se han realizado capacitaciones sobre el trastorno del espectro autista?	Sin diferencia.
Registro TEA	En su institución, ¿existe algún mecanismo de caracterización o registro de personas con TEA?	En su institución, ¿existe algún mecanismo de caracterización o registro de personas con TEA?	Sin diferencia.
Adecuaciones	En su institución, ¿existen adecuaciones para estudiantes con trastorno de espectro autista?	En su institución, ¿existen adecuaciones para estudiantes con trastorno de espectro autista?	Sin diferencia.
Ajustes razonables	¿Qué entiende su institución por ajuste razonable para las y los estudiantes con trastorno del espectro autista?	¿Qué entiende su institución por ajuste razonable para las y los estudiantes con trastorno del espectro autista?	Sin diferencia.
Derivación	En su institución, ¿existen protocolos de derivación hacia otras instituciones?	En su institución, ¿existen protocolos de derivación hacia otras instituciones? salud, por ejemplo.	Sin diferencia.
Desafíos	Indique si tiene alguna duda o pregunta respecto a la implementación de la ley N° 21.545.	¿Qué desafíos principales ha enfrentado su institución en la implementación de la ley N° 21.545?	Cambio de enfoque: de dudas a desafíos, reflejando una etapa de implementación más avanzada.

En la encuesta 2025 se incluyeron preguntas nuevas, claves para conocer el impacto directo de la ley:

Pregunta nueva	Relevancia para el análisis
Si en la pregunta anterior seleccionó "Neurodivergencias y Autismo", ¿esta área estaba previo a la publicación de la ley? ¿se incorporó a propósito de la publicación de la ley?	Permite medir el impacto directo de la ley N° 21.545 en la creación o formalización de áreas específicas para el abordaje de estudiantes autistas.
¿En qué etapa del proceso formativo las realizan? y ¿De qué manera definen estas adecuaciones, cuáles son, en qué etapa y por cuánto tiempo?	Profundiza en la operacionalización de la gestión de los ajustes; aspecto crucial de la implementación.
Quiénes ejercen docencia, ¿reciben capacitación para el abordaje de estudiantes con trastorno de espectro autista?	Evalúa la preparación específica del cuerpo docente.
¿Qué oportunidades de mejora identifica? ¿Qué se requiere para que esto suceda? y ¿Hay alguna buena práctica de su institución que quiera compartir?	Busca proactivamente la retroalimentación y la identificación de modelos exitosos, más allá de la mera recopilación de datos.
¿Qué documentos solicitan al estudiante para certificar?	Detalla los requisitos de acreditación, un punto de tensión en la implementación.

9.2.3. Resultados desagregados

Cabe señalar que, el número de respuestas en 2023 fue de 86 mientras que en 2025 fue de 46. Estas respuestas se agrupan en ocho categorías: procesos y mecanismos, identificación y registro, ajustes y adecuaciones, temas de capacitación, desafíos, oportunidades, buenas prácticas y temas emergentes.

Categoría	Procesos y mecanismos	
Tema	ENCUESTA 2023 Descripción (síntesis)	ENCUESTA 2025 Descripción (síntesis)
Detección, ingreso y caracterización	El 57% de las IES declara contar con un mecanismo de caracterización o registro. La población de este registro es mayoritariamente a estudiantes (98%).	El 80% de las IES declara contar con un mecanismo de caracterización o registro. Los mecanismos de registro son variados, desde cuestionarios de caracterización en primer año a formularios de auto reporte, aunque, principalmente, mediante entrevistas y orientación inclusiva durante la admisión.
Capacitación docente	El 65% de las IES ha realizado capacitaciones sobre TEA. Los contenidos más frecuentes incluyen Inclusión, Discapacidad, TEA, y las leyes 20.422 y 21.545. Las capacitaciones están dirigidas principalmente a docentes (89%), estudiantes (75%) y funcionarios/as en general (68%).	El 85% de las IES ha realizado capacitaciones sobre TEA. Los contenidos más frecuentes incluyen ajustes razonables, comunicación empática, sensibilización y aspectos normativos (Ley 21.545). Las capacitaciones se dirigen principalmente a docentes y a la comunidad. En el caso de docentes y tutores, la formación por medio de cursos, talleres y capacitaciones se enfocan en estrategias pedagógicas y diseño de experiencias de aprendizaje inclusivas.
Protocolos y mecanismos para crisis en estudiantes autistas	El 46% de las IES no cuenta con protocolos de derivación hacia otras instituciones. De quienes, si cuentan con protocolos, un 25% deriva a servicios de salud y el 20% a otras instituciones.	El 60% de IES cuenta con protocolos de derivación hacia otros organismos. Los casos de derivación más comunes son para salud mental y apoyo psicosocial a servicios externos.
Acompañamiento a estudiantes autistas	El 80% de las IES declara realizar adecuaciones para estudiantes autistas. Los tipos de adecuaciones más comunes son apoyo psicológico (56%), informe o carta de ajustes (52%) y tutores pares (41%).	El 90% de las IES declara realizar adecuaciones para estudiantes autistas. Los tipos de adecuaciones más comunes son ajuste en evaluaciones (extensión de tiempo, sala aparte), apoyo psicológico y tutorías pares. Junto con ello se reportaron talleres, seguimiento individual y vías de ingreso especial.
Ajustes razonables	Se enfatiza que no deben alterar el perfil de egreso ni los objetivos curriculares, centrándose en la forma (tiempo, formatos, metodologías) y no en el fondo (competencia).	Se destaca la implementación de ajustes flexibles y personalizados, definidos caso a caso mediante entrevistas, informes o protocolos institucionales; incluye cartas de ajuste para prácticas y campos clínicos.
Accesibilidad y regulación sensorial	El 22% de las IES señaló contar con ajuste en infraestructura como parte de las adecuaciones. Otras menciones incluyen la creación de salas de autorregulación o salas inclusivas (menciones puntuales).	Las adecuaciones que señalan refieren a reducción de estímulos (sala aparte para evaluaciones) así como la disponibilidad de recursos accesibles y espacios de calma, salas sensoriales y préstamo de elementos o tecnologías que favorecen la autorregulación sensorial.

Categoría	Procesos y mecanismos	
Tema	ENCUESTA 2023 Descripción (síntesis)	ENCUESTA 2025 Descripción (síntesis)
Redes y participación de estudiantes autistas	La mayoría de las IES que tienen mecanismos de derivación lo hacen hacia servicios de salud (56% de las que derivan). La participación se promueve a través de las adecuaciones, siendo Participación (60%) uno de los objetivos principales de estas-	La derivación a servicios de salud es el principal mecanismo de red externa. La participación se promueve a través de las adecuaciones, siendo Permanencia y Participación, los objetivos principales. Junto con ello, se señala la participación de estudiantes en agrupaciones autoconvocadas de personas autistas.

Categoría	Identificación y registro	
Tema	ENCUESTA 2023 Descripción (síntesis)	ENCUESTA 2025 Descripción (síntesis)
Registro de estudiantes autistas	El 66% de las IES declara tener un mecanismo donde la población registrada es principalmente estudiantes.	El 80% de las IES mayoría de las instituciones declara tener un mecanismo de registro. La mayoría señala que se realiza principalmente durante el proceso de matrícula o ingreso; se aplican encuestas de caracterización, fichas de admisión o entrevistas iniciales. Sin embargo, un grupo importante de instituciones complementa este proceso con la posibilidad de autorreporte voluntario en cualquier momento del año. Otro conjunto significativo registra la información al solicitar apoyos específicos, ya sea al ingresar a un programa de inclusión o al pedir ajustes razonables.
Quiénes tienen acceso al registro	La información no está desagregada en la encuesta 2023, pero las respuestas abiertas sugieren que el acceso está restringido a las Unidades de Inclusión/DAE y al cuerpo académico solo se les entrega la información necesaria para aplicar los ajustes.	El acceso es restringido al equipo de Inclusión/DAE, quienes administran la información y coordinan los apoyos. Las jefaturas de carrera y coordinaciones académicas acceden solo con autorización del estudiante, para aplicar ajustes razonables. Admisión, Gobierno de Datos y Direcciones Académicas manejan únicamente datos de caracterización inicial o información agregada. Los docentes reciben solo la información necesaria para implementar adecuaciones, sin datos sensibles. En todas las instituciones, el acceso es restringido, confidencial y regulado por consentimiento informado.
Documentos que se solicitan	La mayoría de las IES que realizan registro solicitan certificados médicos o informes de especialistas (neurólogo, psiquiatra). La Credencial o Registro Nacional de Discapacidad (RND) también es mencionada.	La mayoría de las IES señalan que no solicitan documentos obligatorios para certificar la condición, evitando requisitos excluyentes. Sin embargo, entre quienes sí, existe una alta coincidencia en solicitar certificados médicos remitidos por especialistas (neurólogo o psiquiatra) y, en segundo lugar, la Credencial o Registro Nacional de Discapacidad (RND). Con menor frecuencia se mencionan informes PIE, informes de profesionales tratantes y documentación previa escolar.

Categoría	Ajustes razonables y adecuaciones	
Tema	ENCUESTA 2023 Descripción (síntesis)	ENCUESTA 2025 Descripción (síntesis)
Que son los ajustes razonables	La definición de ajustes razonables declarada por las IES se alinea con la CDPD: "modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida".	La definición de ajustes razonables declarada por las IES se alinea con la CDPD, enfatizándose como modificaciones y adaptaciones necesarias que no impongan una carga desproporcionada o indebida y que no alteren el perfil de egreso. Se entiende que estos ajustes deben personalizarse, basados en las características individuales del estudiante y orientados a reducir barreras en lo comunicacional, metodológico, evaluativo, socioemocional y ambiental.
Tipos de adecuaciones	Psicológicas, informe o carta de ajustes, tutores pares y ajustes en infraestructura. Otras menciones incluyen ajustes metodológicos, apoyo académico y ajustes en la evaluación (más tiempo, parcialización)	Los tipos de adecuaciones más mencionados son ajustes en evaluaciones (tiempos, formatos, lugares tranquilos), ajustes metodológicos, acompañamiento de tutores o profesionales y apoyo psicológico/psicosocial. Entre los ejemplos más mencionados se incluyen: uso de lenguaje claro, instrucciones anticipadas, apoyos visuales, reducción de estímulos sensoriales, orientación para trabajos grupales y apoyos socioemocionales. En el caso de ajustes sensoriales y de entorno se destacan la reducción de estímulos, uso de audífonos/tapones, "fidget toys", salas de autorregulación, cambios de sala o disposición del espacio.
En que etapa del proceso se realizan	Las instituciones aplican ajustes durante toda la trayectoria (ajustes continuos y flexibles), al inicio del proceso formativo.	Las instituciones aplican ajustes durante toda la trayectoria (ajustes continuos y flexibles), al inicio del proceso formativo y, por último, por semestre o por ciclo formativo.
Objetivo de las adecuaciones	Los principales objetivos son permanencia, participación, egreso y acceso, buscando garantizar la igualdad de oportunidades y la progresión académica.	Los principales objetivos son permanencia, participación, acceso y egreso, buscando la equiparación de oportunidades y el fortalecimiento de dispositivos de apoyo. 1) Garantizar igualdad de oportunidades y acceso equitativo: acceso a la educación, equidad, justicia social, eliminación de barreras, derechos, accesibilidad a la información y participación. 2) Favorecer la participación, el aprendizaje y la progresión académica: las IES mencionan apoyar la participación plena en clases, facilitar el aprendizaje, responder a necesidades específicas y asegurar el alcance del perfil de egreso, progresión y permanencia. 3) Promover inclusión, bienestar y autonomía: generar ambientes seguros, comprensivos, disminuir carga sensorial, apoyar la autorregulación, fomentar la autonomía progresiva y crear culturas institucionales inclusivas. El objetivo es que el estudiante se sienta cómodo, integrado y respetado, pudiendo desarrollar su máximo potencial.

Categoría	Temas de capacitación
ENCUESTA 2023 Descripción (síntesis)	ENCUESTA 2025 Descripción (síntesis)
Los temas más recurrentes son Inclusión en general, discapacidad, trastorno del espectro autista, ley N° 20.422 y ley N° 21.545.	Los temas más recurrentes son: 1. Ajustes razonables y adecuaciones educativas: definición e implementación en el aula, distinción entre ajustes y adecuaciones curriculares y el derecho del estudiantado a acceder a ellos. 2. Neurodiversidad: autismo y otras neurodivergencias desde un enfoque no patologizante, basado en derechos, promoviendo prácticas respetuosas y libres de sesgos. 3. Autismo y características del espectro, abarcando manifestaciones como ansiedad, "masking", hipersensibilidad sensorial, integración sensorial, desafíos académicos, autismo femenino, y la idea del autismo como condición invisible. 4. Estrategias prácticas para el aula, incluyendo técnicas de anticipación, manejo de desregulaciones, uso de metodologías inclusivas, diseño universal de aprendizaje (DUA) y recomendaciones para generar ambientes predictibles y accesibles. 5. Normativa y legislación vigente, especialmente la ley TEA (Ley 21.545), marcos normativos nacionales e internacionales, protocolos institucionales, y otros instrumentos legales vinculados a inclusión y discapacidad.

Categoría	Desafíos
ENCUESTA 2023 Descripción (síntesis)	ENCUESTA 2025 Descripción (síntesis)
Las respuestas abiertas indican desafíos como: 1. Falta de financiamiento para la implementación de la ley y contratación de profesionales. 2. Falta de orientaciones y/o un reglamento claro para la ley N° 21.545. 3. Dudas sobre el proceso de diagnóstico y la validez de los certificados.	Las respuestas abiertas indican desafíos como: 1. Falta de capacidades institucionales: escasez de profesionales especializados, sobrecarga de los equipos actuales y ausencia de financiamiento suficiente para crear unidades de inclusión, habilitar salas sensoriales o disponer de apoyos adecuados. 2. Barreras actitudinales y la necesidad de formación: desconocimiento y falta de capacitación en autismo y ajustes razonables por parte de la comunidad educativa lo que dificulta cambios culturales. 3. Ausencia de lineamientos y procedimientos claros: falta de políticas formales, criterios unificados, diagnósticos oportunos y protocolos de actuación. La información de ingreso suele estar fragmentada y la implementación avanza sin directrices nacionales consolidadas, generando incertidumbre y respuestas dispares entre instituciones.

Categoría	Oportunidades	
Tema	Encuesta 2023 Descripción (síntesis)	Encuesta 2025 Descripción (síntesis)
Fortalecimiento institucional	El 57% de las IES declara tener una Unidad de inclusión (Dirección, Programa, Unidad, Oficina). Las áreas que abordan estas unidades son diversas incluyendo discapacidad física, sensorial, psíquica, TEA, diversidad sexual e interculturalidad.	El 85% de las IES declara tener una Unidad de inclusión (Programa, Unidad, Oficina). El 40% de estas unidades incorporó el área de Neurodivergencias y Autismo a propósito de la ley N° 21.545. La oportunidad más mencionada es robustecer la capacidad institucional, creando o consolidando unidades de inclusión, aumentando la dotación de profesionales especializados (TEA, salud mental, apoyo pedagógico) y mejorando infraestructura (salas sensoriales, espacios adecuados). También se menciona la necesidad de financiamiento sostenido, postulaciones a proyectos y apoyo estatal para asegurar estos recursos
Formación continua y cambio cultural	El alto porcentaje de IES que realiza capacitaciones (65%) y el amplio público al que se dirigen (toda la comunidad educativa) sugiere una oportunidad para la formación continua y el cambio cultural.	El alto porcentaje de IES que realiza capacitaciones (85%) el amplio público al que se dirigen, así como el enfoque en la sensibilización indican una oportunidad para el cambio cultural. Se plantea como una oportunidad aumentar el % de la comunidad educativa capacitada en autismo, neurodiversidad, ajustes razonables y prácticas pedagógicas inclusivas.
Sistematización y articulación de políticas y mecanismos		. La mayoría de las IES señala como un elemento relevante la oportunidad de ordenar, actualizar y transversalizar los mecanismos institucionales. Esto representado como la generación de protocolos claros, fortalecimiento de la coordinación entre unidades, mejorar la trazabilidad de datos, articular apoyos internos y externos, simplificar procesos, seguimiento y continuidad de apoyos. Varias instituciones también mencionan la coordinación intersectorial con Mineduc, Salud y Desarrollo Social.

Categoría	Buenas prácticas	
Tema	ENCUESTA 2023 Descripción (síntesis)	ENCUESTA 2025 Descripción (síntesis)
Acompañamiento especializado	El 56% de las IES ofrece apoyo psicológico como adecuación. La presencia de tutores pares (41%) también se destaca como una buena práctica de acompañamiento.	La mayoría de las IES cuentan con profesionales especialistas que apoyan a estudiantes y orientan a docentes. La realización de seguimiento individual, sugerencias pedagógicas y evaluaciones diferenciadas constituyen una buena práctica. De igual manera, la capacitación docente y sensibilización en temas de inclusión y neurodiversidad como talleres sobre TEA, cursos de DUA, charlas de inducción docente.
Protocolos y mecanismos formales de apoyo.	El 45% de las IES cuenta con informe o carta de ajustes, lo que formaliza el apoyo.	La implementación de rutas claras para solicitar apoyo, derivar casos y comunicar ajustes razonables. Así, el Plan de Acompañamiento Individual enviado a docentes, como los protocolos de derivación y el registro formal de ajustes son mencionadas como buena práctica.

Categoría	Temas emergentes	
Tema	ENCUESTA 2023 Descripción (síntesis)	ENCUESTA 2025 Descripción (síntesis)
Estudiantes sin diagnóstico o que no desean revelarlo.	Las respuestas abiertas mencionan la necesidad de aclarar el proceso de diagnóstico y la validez de los certificados, lo que sugiere una preocupación por el estudiantado que no tiene un diagnóstico formal o que no lo han revelado.	Las respuestas sobre el autorreporte voluntario y la confidencialidad sugieren que sigue siendo un tema relevante.
Necesidad de lineamientos y protocolos claros.	La mención de la falta de orientaciones y/o reglamento para la ley N° 21.545 es un tema emergente clave.	La falta de conocimiento de la ley por parte de los cuerpos académicos es un desafío que implica la necesidad de lineamientos y protocolos claros desde el Estado, para aplicar la ley y los ajustes razonables.

Categoría	Temas emergentes	
Tema	ENCUESTA 2023 Descripción (síntesis)	ENCUESTA 2025 Descripción (síntesis)
Tensiones entre el perfil de egreso y algunas características del autismo.	Las definiciones de ajuste razonable enfatizan que no deben afectar el perfil de egreso, lo que refleja una tensión institucional en este aspecto.	Permanece la tensión entre el perfil de egreso y algunas características del autismo ante lo cual se sugiere que impulsan a repensar evaluaciones y competencias: "ciertas habilidades sociales esperadas en profesionales podrían no lograrse". Para el alcance del perfil de egreso, se considera relevante las tutorías y acompañamientos entre pares autistas

Se debe considerar que la reducción de la muestra en un 46,5% respecto del levantamiento de 2023 sugiere un posible agotamiento de las unidades técnicas o una consolidación de respuestas solo en aquellas IES con mayor avance institucional, lo que debe ponderarse al generalizar los avances declarados.



Subsecretaría
de Educación
Superior

Gobierno de Chile