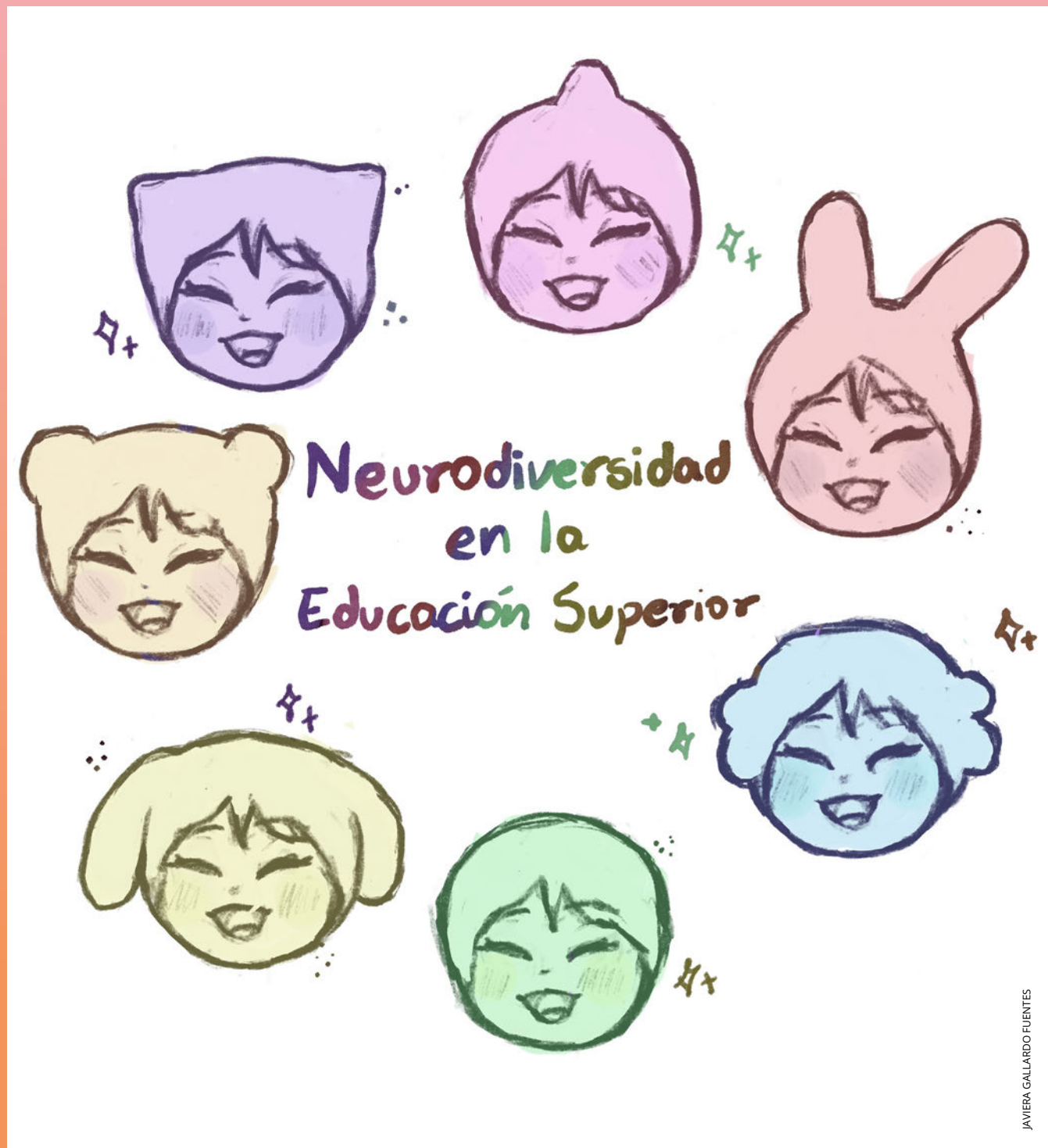




JAVIERA GALLARDO FUENTES

## ARTÍCULO

## Experiencias de estudiantes neurodiversos en el Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile

Por Javiera Gallardo Fuentes

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo principal la identificación de las experiencias educativas de estudiantes neurodiversos del Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. A través de una búsqueda bibliográfica exhaustiva y entrevistas semiestructuradas para abordar esta investigación, se concluyó que si bien en las experiencias individuales de las personas del espectro neurodiverso influyen múltiples factores, se han identificado aspectos comunes que están relacionados con la vida académica propia del Programa. Es así como este ensayo busca exponer y analizar estas experiencias con el propósito de orientar la identificación de necesidades específicas y elementos para contribuir en su educación. Estas necesidades, son fundamentales para formular propuestas concretas que busquen mejorar la experiencia educativa y fomentar un entorno inclusivo y ajustado a las necesidades de los estudiantes neurodiversos del Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile.

**Palabras clave:**  
educación, inclusión, neurodiversidad

El Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile se distingue de otras unidades académicas de la Universidad debido a su intensa carga académica, que exige a los estudiantes aprender sobre diversas áreas del conocimiento. Las asignaturas se abordan de manera específica y, en ellas, se utilizan herramientas propias de cada disciplina. Por ejemplo, durante el primer año, un estudiante debe estudiar Sociología, asignatura del área de las ciencias sociales que requiere una alta comprensión del entorno y la capacidad de leer y redactar textos académicos; y Biología, asignatura sobre las bases biológicas del ser humano, que va desde la célula hasta el ecosistema. Debe estudiar todo en un corto período de tiempo, ya que el semestre dura sólo tres meses. Además, para los estudiantes que planean continuar sus estudios universitarios en su área de interés, no basta con aprobar o aprender los contenidos: deben sobresalir y destacarse entre sus pares para obtener un cupo. Esta exigencia pone a los estudiantes en una situación que puede resultar desafiante y estresante, convirtiendo al Programa en una competencia feroz. En este contexto, ¿qué sucede con los estudiantes que no tienen la misma facilidad para

competir? Más aún, ¿qué ocurre con los estudiantes neurodiversos que se enfrentan a un sistema educativo diseñado sin tener en cuenta sus necesidades?

El propósito de este artículo es conocer las experiencias de los estudiantes neurodiversos en el Programa de Bachillerato. Comprender cómo se sienten en la universidad, las barreras a las que se han enfrentado durante las clases, evaluaciones y las actividades académicas. Además, tiene como objetivo ampliar la conversación sobre la inclusión de estudiantes neurodiversos en el ámbito universitario, para resaltar la importancia de escuchar y aprender de sus experiencias para fomentar un entorno más inclusivo y diverso en la educación superior.

En ese sentido, la pregunta de investigación es **¿cuáles son las experiencias educativas de los estudiantes neurodiversos en el Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile?** Para responder, se propone como objetivo general: identificar las experiencias educativas de estudiantes neurodiversos. Y como objetivos específicos se plantea: 1) describir las experiencias educativas de estudiantes neurodiversos del Programa y 2) correlacionar las variadas experiencias de enseñanza y aprendizaje, tanto en el ámbito académico como formativo integral, a las que se enfrentan los estudiantes del Programa.

El estudio tiene un enfoque interdisciplinario que combina conocimientos de Psicología y Educación, para abordar las necesidades de los estudiantes neurodiversos. La primera disciplina proporciona una comprensión profunda de las características individuales de los estudiantes, mientras que la segunda ofrece estrategias pedagógicas personalizadas. La integración de estos conocimientos permite un aprendizaje significativo desde múltiples perspectivas (Araya, et al., 2019). Se optó por una metodología cualitativa, enfocándose en las experiencias de los estudiantes neurodiversos dentro del Programa. Este método permite describir detalladamente sus vivencias y establecer correlaciones entre sus experiencias educativas y su desarrollo integral. La metodología cualitativa, tal como se describe por Álvarez-Gayou (2003) siguiendo a Taylor y Bogdan, permite a los investigadores comprender a los participantes desde su propio marco de referencia, adoptando una perspectiva holística que considera tanto el pasado como el presente de los individuos.

## Vida universitaria y neurodiversidad

La vida universitaria marca una transición significativa, caracterizándose por su naturaleza desafiante en los ámbitos social, cultural y académico (Aguirre, et al., 2016). Durante esta etapa, los estudiantes enfrentan barreras que pueden dificultar tanto el proceso de aprendizaje como la adaptación al nuevo entorno. Estos desafíos incluyen una carga de trabajo intensa, la necesidad de establecer vínculos significativos, y la gestión del tiempo y la toma de decisiones, factores que, sin un apoyo adecuado, pueden obstaculizar el crecimiento y desarrollo en la educación superior (Covarrubias, 2018).

Dentro de este entorno universitario, es crucial reconocer la diversidad de experiencias, particularmente la de los estudiantes neurodiversos, cuyos procesos cognitivos y formas de aprendizaje difieren de la norma (Bascom, 2017). La neurodiversidad abarca una amplia gama de diferencias neurológicas, incluyendo condiciones como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), dislexia, entre otras, y se considera una parte natural de la diversidad humana, no una discapacidad per se (Singer, 2019).

Reconocer y promover la neurodiversidad no solo beneficia a los estudiantes neurodivergentes, sino que enriquece la comunidad universitaria (Vera y Zambrano, 2023). Sin embargo, para crear un entorno verdaderamente inclusivo, es fundamental abordar los desafíos específicos que enfrentan estos estudiantes, como la transición abrumadora de la escuela secundaria a la universidad, la dificultad en establecer relaciones significativas, y los conflictos

con docentes que pueden no estar dispuestos a adaptar sus programas (Sepúlveda, et al., 2021; Ruiz, et al., 2022). Es crucial, entonces, proporcionar herramientas y apoyo que permitan a los estudiantes neurodiversos alcanzar sus objetivos académicos, para evitar pérdida de talento y diversidad. Estos desafíos requieren un esfuerzo colaborativo entre instituciones, docentes y estudiantes para garantizar un ambiente en el que la neurodiversidad sea valorada y cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial (Vera y Zambrano, 2023).

Un ejemplo de compromiso con la inclusión es la Universidad de Chile, que ha implementado iniciativas para promover la docencia inclusiva y el acceso equitativo a la educación. Estas iniciativas incluyen recomendaciones para crear un entorno académico más accesible para los estudiantes neurodiversos, como la flexibilidad en horarios y métodos de evaluación (Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2023).

En el contexto del Programa Académico de Bachillerato, se destacan tanto la diversidad curricular como la alta exigencia académica. Este programa, diseñado para desarrollar habilidades de investigación, análisis y argumentación, presenta un horario extenso y una competencia intensa por cupos en carreras futuras, lo que puede generar un estrés significativo, especialmente para estudiantes neurodivergentes (López, et al., 2015; Jérez y Oyarzo, 2015). Dado que la universidad reconoce la importancia de la neurodiversidad como parte integral de la diversidad humana, es esencial estudiar las experiencias de los estudiantes neurodiversos del Programa, para identificar y superar las barreras que enfrentan, y asegurar su éxito académico y afectivo.



JAVIERA GALLARDO FUENTES

## Metodología de investigación

Esta investigación se centra en las experiencias subjetivas de los estudiantes neurodiversos, destacando la metacognición y la continua resignificación de sus vivencias (Larrosa, 2006). Es un estudio de carácter exploratorio-descriptivo que examina un tema poco investigado: las experiencias de estudiantes neurodiversos en la educación superior en Chile, específicamente en el Programa de Bachillerato de la Universidad de Chile (Hernández, Fernández y Sampieri, 2014). Se incorpora el análisis de percepciones y testimonios de estudiantes neurodiversos, obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas (Díaz, et al., 2013).

La muestra de participantes incluye a tres estudiantes neurodiversos con diferentes diagnósticos y niveles de progreso en Bachillerato, así como a una funcionaria que ofrece una perspectiva adicional sobre la inclusión y la asesoría pedagógica. Esta selección permite capturar diversas experiencias y enriquecer la comprensión de las dinámicas y desafíos. Los participantes son: una estudiante de primer año con TDAH y TEA (E1), una estudiante de segundo año con Trastorno de Ansiedad Generalizada, Trastorno Obsesivo Compulsivo y Trastorno límite de la personalidad (E2), y un egresado con TDAH (E3). Y, finalmente, la funcionaria que contribuye con su experiencia en inclusión y asesoría (F). Se destaca que se tomaron consideraciones éticas rigurosas, incluyendo el manejo cuidadoso de materiales audiovisuales y la obtención de consentimiento informado. La anonimización de datos se realizó para proteger la identidad de los participantes y cumplir con los principios éticos establecidos.

El estudio investiga las vivencias educativas de los estudiantes en dimensiones académicas, emocionales e inclusivas. Los hallazgos se organizan en cuatro categorías: neurodiversidad y experiencia personal, procesos de aprendizaje y relación académica, relaciones interpersonales y aspectos emocionales, y evaluación de espacios inclusivos. Esta metodología se basa en un estudio similar realizado por Ruiz et al. (2022) en la Pontificia Universidad Javeriana.

Finalmente, el análisis de las experiencias de los estudiantes neurodiversos en el Programa se estructura en tres categorías: experiencias personales con la neurodiversidad, experiencias académicas y de aprendizaje, relaciones afectivas y momentos de inclusión. Para ilustrar estos aspectos, se utilizan citas directas de los testimonios de los entrevistados, codificadas para mantener su anonimato.

## Experiencias en cuanto a la neurodiversidad

Antes de abordar las experiencias de los estudiantes neurodiversos en el Programa de Bachillerato, es fundamental entender cómo viven y comprenden su neurodiversidad. Los participantes en el estudio encontraron en su diagnóstico una fuente de gratificación y una respuesta identitaria, lo que les permitió aceptar y abrazar su neurodiversidad como una parte integral de sí mismos. Lejos de sentir vergüenza, estos estudiantes valoran su neurodiversidad y la ven como una manera diferente de entender el mundo. Por ejemplo, uno de los estudiantes expresó que no enmascara su diagnóstico de

TEA, sino que lo acepta abiertamente, rechazando cualquier estigma asociado: "A mí me gusta decirle como es: TEA. No me gusta enmascararlo, es lo que es y yo soy lo que soy" (E1). Además, varios participantes señalaron que el diagnóstico facilitó su vida al proporcionarles una identidad clara y una explicación para características o situaciones que antes les resultaban difíciles de comprender.

El diagnóstico también les permitió sentirse entendidos y encontrar espacios seguros donde compartir sus experiencias. Un estudiante con TDAH comentó cómo el tratamiento posterior al diagnóstico mejoró su rendimiento académico: "Cualquier cosa que tuviese letras me mataba mucho... Entonces fui al neurólogo y me dijo que tenía TDAH, empecé a tomar pastillas y me ha ido bien" (E3). Otro participante destacó la importancia de la etiqueta diagnóstica como una herramienta que facilita la comprensión personal y genera un sentido de pertenencia: "Es mucho más fácil teniendo esa etiqueta de por medio poder sentirte entendida, compartir lo que te pasa y sentir espacios seguros también" (E2).

Sin embargo, aunque no sienten vergüenza por su neurodiversidad, los estudiantes enfrentan desafíos al adaptarse a un entorno educativo que a menudo no considera sus necesidades específicas. Esto se percibe con mayor intensidad entre estudiantes de primer y segundo año, quienes expresaron frustración al intentar cumplir con estándares que no contemplan sus variaciones neurocognitivas. Un estudiante resumió este sentimiento: "Es horrible... el mundo no está hecho para personas neurodiversas... la mayoría del tiempo es pasarla mal, porque estás en un mundo que no está hecho para ti" (E2).

## Experiencias en cuanto a lo académico y el aprendizaje

Se exploraron las percepciones y sensaciones de los estudiantes neurodiversos en diversos ámbitos del Programa, como los espacios dentro del aula, las evaluaciones y el estudio.

Según las observaciones y comentarios proporcionados por la funcionaria, uno de los desafíos es la diversidad de enfoques de evaluación y métodos de aprendizaje, dada la amplia variedad de asignaturas y sus características distintivas. Cada materia requiere un enfoque diferente en función de sus necesidades, ya sea que se trate de un curso humanista o científico, implicando una gran cantidad de lectura o haciendo hincapié en la aplicación práctica. En este contexto, las habilidades de los estudiantes se ponen a prueba, y su capacidad de adaptación se convierte en un factor crucial. "Eso es potencialmente una riqueza, eso de tener profesores que son cientistas que investigan en laboratorio versus profesores que se desarrollan en el lado político o comunitario... pero también implica una tensión de adaptarse, porque tienes cuatro o cinco clases al día, y veinte clases a la semana, cada una de esas clases es un mundo diferente y eso creo que es un desafío para la gente que está en Bachi." (F).

Esta dificultad y necesidad de adaptarse a distintos tipos de materias se ve en lo que cuenta E3: "Me acuerdo que Matemáticas siempre fue mi fuerte, entonces lo pasé súper bien. En Psicología fue mi real mala nota, porque tenía puros seis y luego me saqué puros cuatro. Uno del colegio viene con esa sensación de buenas notas, uno no suele sacarse cuatros

pero aquí, ya llegué a lo que es la U.... Me costaba, no hubiese podido pasar el ramo sin mis amigos... Ahí me di cuenta de lo mucho que me dificultaba la lectura, la Psicología, la Sociología... Historia” (E3).

Dentro de los relatos los estudiantes enfatizan que, a pesar de que consideran que el estudio y la adaptación en el Programa significa un desafío para todos, sí destacan que su neurodiversidad se los hace aunque sea un poco más fácil o más difícil en comparación con los demás. Es así como se subraya que el TDAH afecta especialmente los entornos de concentración y estudio. En este contexto, se observan discrepancias notables al abordar las ventajas y desventajas asociadas con el TDAH entre E1 y E3. Mientras que E3 presenta su TDAH como una ventaja al enfrentarse a las Matemáticas y las ciencias exactas, E1 destaca esta condición como la principal fuente de obstáculos en su vida, impidiéndole encontrar un espacio propicio para la concentración, ya sea en clases o durante el estudio. No percibe ninguna ventaja en su condición, a diferencia de la perspectiva de E3. “La otra vez un neurólogo contó que la gente con TDAH tiene un IQ más alto que el resto porque la gente con TDAH tiende a adaptarse a su situación y no dejarse llevar. Hay dos tipos de TDAH: el que te imposibilita a estudiar y el que te adapta y te deja seguir adelante. Entonces quizás el mismo TDAH me ayudó. Como que yo me adapté al TDAH, excepto en la lectura” (E3).

Se observó que la imagen que tienen estos estudiantes de sí mismos puede afectarles negativamente en el estudio y la memorización. Inevitablemente, se comparan con sus compañeros, quienes podrían tener más facilidades en ciertas materias, generando un impacto en su autoestima y en su motivación al rendir. Así, se resalta la presión académica y emocional que enfrentan los estudiantes neurodiversos, que afecta directamente su autoconcepto y confianza en sí mismos. Este fenómeno fue evidente en el caso de E2: “Era muy difícil no compararte con tus compañeros que quieren lo mismo que tú. Ponte, tenemos prueba de Biología el lunes y te dicen ‘Uy, ya estudié todos los temas y estoy leyendo por segunda vez’, mientras que una ni siquiera comprende la mitad del primer tema. Estar todo el tiempo sintiéndote incapaz y pensando que no podrás, es súper frustrante. Lo académico genera una presión enorme; es una de las cosas que más me estresa en la vida, porque despierta todos esos sentimientos de no tener las capacidades necesarias y de no poder superarlo... Siento que pierdo mi valía como persona al ver a todos haciendo lo que me gustaría hacer y sentir. Debería estar haciendo eso, debería ser capaz de superarlo” (E2).

En consecuencia, es importante examinar la asistencia que estos estudiantes reciben en el entorno académico, específicamente en lo que la funcionaria describe como el centro del aprendizaje: las aulas. “En términos de la experiencia universitaria propiamente tal, creo que la sala de clases es donde ocurre lo esencial... puedes tener lleno de carteles que hablen de salud mental, de convivencia y diversidad. Pero si tú llegas a la sala de clases y te encuentras con una persona que tiene una visión excluyente o jerárquica respecto al conocimiento, la verdad es que todos los carteles no valen nada, es como letra muerta” (F), comenta.

La alusión que realiza, subraya la importancia de evaluar cómo los estudiantes perciben el ambiente en el aula. En las entrevistas, destacaron las experiencias con los docentes como determinantes para hacer placentera o incómoda su adaptación y permanencia en el Programa. Surge la percepción de que algunos docentes no actúan como impulsores de la motivación al estudio cuando son inflexibles con las

necesidades individuales de los estudiantes, situación que, según sus comentarios, es común en Bachillerato, incluso después de intentar dialogar con ellos. E2 describe: “Los profes muchas veces hacían innecesariamente difícil el pasar por Bachillerato”. Y E1 cuenta: “Tengo pánico escénico en las presentaciones, pero muy feo, no puedo ni siquiera pararme adelante. Entonces para el seminario de Biología lo hablé con la profe y me dijo que no. Porque necesitaba que yo me parase delante y respondiese preguntas. Y eso significó mucha ansiedad para mí porque no pude. Siento que me ignoraron completamente...” Esto sugiere una profunda vulnerabilidad y la necesidad de comprensión y apoyo por parte de los educadores y el entorno académico. Además, resalta la importancia de abordar las necesidades individuales y la diversidad de experiencias, reconociendo la variabilidad en las respuestas al estrés y la ansiedad.

En comparación a la experiencia negativa que los estudiantes tuvieron con algunos docentes, existe una heteronomía dentro de este equipo ya que se lograron identificar docentes que mantienen relaciones estrechas con los alumnos, estableciendo un nuevo estándar y una conexión positiva que propicia en el estudiante la sensación de un aprendizaje más agradable e integral, adaptado a sus capacidades.

E3, quien dice recordar el Programa con mucha calidez, destaca la labor de ciertos docentes que sostuvieron una actitud flexible, dialogante y acogedora, haciendo la estadía más amena y actuando como un agente motivacional al estudio: “También hay ciertos profes que fueron súper amables y nunca tuvieron problemas al aliviarnos la carga... entendieron la situación del estudiantado, y corrían las notas cuando veían que podíamos echarnos el ramo, hicieron muy amigable la estancia en Bachi”.

## Lo afectivo y los momentos de inclusión

Los estudiantes neurodiversos en el Programa encuentran en sus relaciones interpersonales un importante apoyo. La mayoría describe un ambiente de compañerismo donde el respaldo es fundamental para su éxito. E3, por ejemplo, comenta: “Al inicio, fui delegado de mi sección entonces me hice relativamente conocido, conocía mucha gente... Los amigos me ayudaron mucho y eso es lo que me ayudó a motivarme.” Esta red de apoyo entre pares ayuda a mitigar las dificultades, creando un entorno en el que los estudiantes se sienten acompañados en su recorrido académico.

Sin embargo, este ambiente positivo no está exento de desafíos. El sistema de ranking dentro del Programa tiende a intensificar la competitividad, lo que puede generar conflictos y actitudes insensibles. E2 destaca cómo esta competitividad puede afectar las relaciones, afirmando que “están todos bajo esta competencia y el ranking los lleva a hacer cosas feas, actúan igual que los docentes y no se preocupan de la sensibilidad. No se preocupaban de los demás, ni nos veíamos entre nosotros como personas. Siento que eso era algo que pasaba mucho. Al menos en mi grupo de amigos no había competencia porque todos queríamos carreras distintas y los que querían carreras iguales se ayudaban mucho, nunca nos vimos como competencia o rivales. Pero el Programa sí incentiva este tipo de conductas.” (E2).

De esta forma, se percibe una dinámica bastante competitiva. No obstante, los estudiantes mencionan que fuera del ámbito académico, es decir, fuera del aula, las interacciones suelen

ser más amigables, permitiéndoles desconectar de la presión. E1 describe esta dinámica al señalar que “cuando uno está fuera del área académica es como que la gente se separa de Bachi y son personas.” Además, aunque los estudiantes logran generar lazos significativos con sus pares, algunos estudiantes neurodiversos han experimentado estigmatización en trabajos grupales debido a la falta de comprensión de su condición. E1 reflexiona diciendo: “Entre mis pares yo sé que cachan, pero tampoco saben mucho del tema, entonces suelen estigmatizar o bajarle el perfil a las cosas... como ellos no lo viven no saben como es en verdad....” Este tipo de experiencias subraya la necesidad de una mayor sensibilización sobre la neurodiversidad dentro del entorno educativo.

En cuanto a la inclusión, los estudiantes aprecian la diversidad del Programa, les ofrece un sentido de pertenencia al conectar personas de distintos orígenes, ideologías y experiencias de vida. E2 lo resalta: “Lo que más me ha gustado es poder conocer gente muy distinta... Es súper enriquecedor porque se ven muchas personas y muchas realidades.” Esta diversidad del Programa se convierte en un espacio de inclusión, donde los estudiantes pueden relacionarse con otros que también tienen identidades únicas y marcadas.

Los estudiantes sienten que la verdadera inclusión depende más de la actitud individual de los docentes, que de una política institucional coherente. Por ejemplo, E1 menciona que en sus cursos de Psicología y Física 0, los profesores fueron comprensivos y flexibles con sus necesidades, lo que facilitó su desempeño: “Siento que en los únicos ramos que yo he pensado como espacios de inclusión han sido Psicología... Y en Física 0, porque igual el profe fue súper bacán.” Esta comprensión no es una norma generalizada, lo que lleva a algunos estudiantes a dudar de que el Programa tenga una verdadera política inclusiva, y más bien, dependen de la simpatía de quién enseña la asignatura. Además, la falta de un apoyo institucional adecuado puede dejar a los estudiantes con una sensación de soledad y desconfianza hacia el



JAVIERA GALLARDO FUENTES



Programa. E2 comparte su experiencia al intentar acceder a la ayuda psicológica, enfrentando largos tiempos de espera y falta de seguimiento: “Me he encontrado con profesores que no son tan comprensivos y que me han dejado en la estacada por no mostrar avances cuando estaba con licencia. Después de las pruebas, iba a sus oficinas para implorarles ayuda y aún así, después parecían olvidarlo. Creo que ha sido muy desalentador no poder encontrar contención. Intenté pedir una cita con el psicólogo, pero había mucha espera. La única vez que pude ir fue porque notaron que no justifiqué mi ausencia en la última prueba, y ahí el psicólogo me citó y me dijo ‘sí, ahí nos vemos’, pero después nunca más se comunicó conmigo. Entonces, creo que mi condición me ha hecho sentir muy sola dentro del Programa”.

En ese sentido, podemos decir que el Programa ofrece un entorno diverso que promueve cierta inclusión, la experiencia de los estudiantes neurodiversos está marcada por las relaciones positivas con sus compañeros y por los desafíos que enfrentan debido a la falta de una política inclusiva coherente y apoyo institucional consistente. La verdadera inclusión parece depender de la sensibilidad y flexibilidad de los docentes, así como de las relaciones que los estudiantes logran construir con sus pares.

## Conclusión y discusiones

La evaluación exhaustiva de las experiencias educativas de estudiantes neurodiversos en el Programa Académico de Bachillerato revela una complejidad interconectada de diversos aspectos, reflejando su identidad, desafíos académicos y relaciones interpersonales. El diagnóstico de neurodiversidad emerge como un factor crucial que expone desafíos dentro del contexto académico. La adaptación a los métodos de evaluación y aprendizaje, la falta de consideración de las variaciones neurocognitivas y la inflexibilidad de algunos docentes contribuyen a la ansiedad y frustración de los estudiantes. En este sentido, la relación con los docentes es vital, ya que son responsables de generar un ambiente adecuado y motivador.

La premisa de un centro inclusivo es que la institución debe adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes, no al revés (Sánchez-Terue et al., 2013). Es fundamental que la experiencia educativa se centre en las habilidades del alumno para potenciar el aprendizaje, manteniendo estándares de exigencia flexibles que permitan a los estudiantes ser excelentes. No se aboga por bajar los estándares, sino que se

espera que estos guíen y motiven al estudiante a superarse a sí mismo en su carrera académica, que no desee abandonar. La falta de adaptación no se debe a una carencia de habilidades de los estudiantes neurodiversos, sino a las dificultades en su capacidad de adaptación a los métodos de evaluación actuales.

Las relaciones interpersonales, especialmente con los compañeros, son en su mayoría positivas, proporcionando una red de apoyo importante. Sin embargo, la competencia generada por el sistema de ranking puede afectar negativamente la dinámica entre pares, por lo que es crucial implementar medidas que reduzcan estos comportamientos no saludables. De esta forma, el impacto es significativo en la vida de los estudiantes, por lo que es vital generar un ambiente que no fomente la competencia desleal.

En la búsqueda de mejoras, se propone orientar las prácticas docentes hacia el estudiante, con los docentes actuando como catalizadores activos que se adapten a las necesidades individuales. Es esencial implementar cambios flexibles que beneficien a toda la comunidad estudiantil, incluyendo la creación de protocolos adaptados para estudiantes neurodiversos. Medidas como exámenes de segunda instancia y permisos semestrales para ausencias en evaluaciones, ya adoptadas por otras facultades, son ejemplos de recursos beneficiosos para todos.

Los estudiantes neurodiversos valoran la diversidad en el ámbito académico y social del Programa, ya que enriquece su experiencia educativa y contribuye a una visión más amplia del mundo. La promoción de la flexibilidad y la inclusión permite integrar estas diversas perspectivas en el proceso de aprendizaje, descubriendo sus fortalezas en disciplinas humanísticas o científicas.

Finalmente, aunque el análisis presenta limitaciones de extensión, se espera que sirva como base para investigaciones futuras sobre neurodiversidad en entornos universitarios. Las experiencias compartidas de los estudiantes neurodiversos destacan la necesidad de propuestas concretas para mejorar la educación inclusiva en el Programa. Cabe destacar, que el Programa no es lo mismo que hace veinte años atrás cuando estaba recientemente creado, por lo que su evolución y los aportes de los estudiantes neurodiversos generan esperanza para un futuro donde la comprensión y la atención individualizada prevalezcan sobre las rigidez académica, promoviendo un entorno educativo enriquecedor que valora la diversidad y fomenta el crecimiento personal y académico.



El Programa Académico de Bachillerato está ubicado en el Campus Juan Gómez Millas de la Universidad de Chile.

## Bibliografía

Aguirre Diez, M., Gaete, P., Lavergne, M., Loredó, B., & Paz, C. (2016). Ingreso a la vida universitaria: un proceso desafiante. Significados que los estudiantes atribuyen a su ingreso universitario desde la perspectiva de su salud mental.

Álvarez-Gayou, J. (2013). Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología, editorial Paidós Educador

Amador Fierros, Genoveva, Clouder, Lynn, Karakus, Mehmet, Uribe Alvarado, Isaac, Cinotti, Alessia, Ferreyra, María Virginia & Rojo, Patricia. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. Revista de la educación superior, 50(200), 129-151. Epub 22 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>

Araya Crisóstomo, Sandra, Monzón Godoy, Víctor Hugo, & Infante Malachias, María Elena. (2019). Interdisciplinariedad en palabras del profesor de Biología: de la comprensión teórica a la práctica educativa. Revista mexicana de investigación educativa, 24(81), 403-429. Recuperado en 26 de noviembre de 2023, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000200403&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200403&lng=es&tlng=es).

Bascom, J. (2017). Neurodiversity: A conceptual framework. Neurology, 90(21), 2029-2038.

Características del programa – Bachillerato UChile. <https://www.bachillerato.uchile.cl/postulantes/caracteristicas-del-programa/>

Cardona-Arias, Jaiberth A., Pérez-Restrepo, Diana, Rivera-Ocampo, Stefania, Gómez-Martínez, Jessica, & Reyes, Ángela. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. Diversitas: Perspectivas en Psicología, 11(1), 79-89. Retrieved October 15, 2023, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-99982015000100006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982015000100006&lng=en&tlng=es).

Covarrubias, M. T. (2018). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. Revista de Educación Superior, 47(185), 135-157.

Duk, Cynthia, & Murillo, F. Javier. (2016). La Inclusión como Dilema. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1), 11-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2014) Metodología de la Investigación. Interamericana Editores. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Jerez-Mendoza, Mónica, & Oyarzo-Barría, Carolina. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. Revista chilena de neuro-psiquiatría, 53(3), 149-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. ¿Y tú qué piensas?, separata Revista Educación y Pedagogía, pp. 43-67. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

López Cárdenas, Irina, Mella Luna, Julio, & Cáceres Valenzuela, Gabriela. (2018). La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de Enseñanza Media Técnico Profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. Estudios pedagógicos (Valdivia), 44(3), 271-288. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300271>

Ruiz, K. L., Sanchez, S. y Villa, F. (2022). Experiencia universitaria de estudiantes neurodiversos en la Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/63502>.

Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (Eds.). (2013). INCLUSIÓN COMO CLAVE DE UNA EDUCACIÓN PARA TODOS: REVISIÓN TEÓRICA (Vol. 4). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>

Sepúlveda Bernaldes, Valeria Jimena, y Espina Araneda, Valeria Fernanda. (2021). Desempeño académico en estudiantes de educación superior con Trastorno por Déficit de Atención. Estudios pedagógicos (Valdivia), 47(1), 91-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100091>

Singer, J. (2019). Neurodiversity: The birth of an idea. New York: HarperCollins.

Solorio, M. A., & García, D. M. (2022). Las redes de apoyo personal y el impacto en la trayectoria académica de alumnos y alumnas en el contexto universitario. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24(1), 1-18.

Universidad De Chile. (2023). Acceso y participación de estudiantes con discapacidad en los espacios formativos: Serie: Orientaciones para la docencia inclusiva en la Universidad de Chile. [https://uchile.cl/dam/jcr:741c59ff-d452-491c-a70f-26565e8d2ca8/Orientaciones-para-la-docencia-inclusiva-en-la-Uhile-130323\\_v5.pdf](https://uchile.cl/dam/jcr:741c59ff-d452-491c-a70f-26565e8d2ca8/Orientaciones-para-la-docencia-inclusiva-en-la-Uhile-130323_v5.pdf)

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