

Vivencias de docentes sobre la inclusión universitaria de estudiantes con discapacidad

SOFÍA LÉVANO CASTRO¹

Universidad Ricardo Palma - Perú

Recibido el 16-02-25; primera evaluación el 23-07-25;
segunda evaluación el 03-09-25; aceptado el 21-11-25

RESUMEN

La inclusión educativa universitaria de personas con discapacidad enfrenta desafíos, a pesar de existir documentos normativos que señalan la importancia de realizar ajustes necesarios. En la práctica, cada universidad gestiona la inclusión de distinta manera, y, en algunos casos, traslada la responsabilidad al docente, quien sobre la marcha enfrenta retos para los que no está capacitado. Para conocer cómo vivencian los docentes de traducción la inclusión educativa universitaria se ha seguido un diseño fenomenológico, con el fin de entender cómo conceptualizan la inclusión educativa universitaria, las experiencias vividas, los retos que enfrentan, los ajustes realizados y la percepción sobre el apoyo institucional. Los resultados arrojan perspectivas heterogéneas sobre la inclusión educativa universitaria, destacan la falta de apoyo institucional para una verdadera inclusión y muestran su disposición hacia la inclusión de los estudiantes.

Palabras clave: inclusión universitaria, estudiantes con discapacidad, vivencias, docentes, ajustes necesarios.

Teachers' experiences on the university inclusion of students with disabilities

ABSTRACT

University-level educational inclusion of persons with disabilities continues to face challenges, despite the existence of regulatory frameworks that emphasize the need for appropriate accommodations. In practice, each university manages inclusion differently, often placing the responsibility on individual instructors who must navigate challenges for which they are not adequately trained. To explore

¹ Licenciada en Traducción y maestra en Docencia Superior por la Universidad Ricardo Palma. Doctora en Psicología Educacional y Tutorial. Sus áreas de interés son traductología, didáctica de la traducción, pensamiento crítico, interculturalidad y calidad en la formación superior. Docente de la carrera profesional de Traducción e Interpretación desde 1994 y de la Maestría en Traducción. Correo electrónico: sofia.levano@urp.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-083X>



how translation instructors experience educational inclusion at the university level, a phenomenological design was employed to understand their conceptualizations of inclusion, lived experiences, challenges faced, accommodations made, and perceptions of institutional support. The findings reveal heterogeneous perspectives on university inclusion, highlight the lack of institutional backing for meaningful inclusion, and underscore instructors' willingness to support students with disabilities.

Keywords: university inclusion, students with disabilities, experiences, teachers, necessary accommodations.

Experiências de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência na universidade

RESUMO

A inclusão educacional universitária de pessoas com deficiência ainda enfrenta desafios, apesar da existência de marcos normativos que ressaltam a importância de realizar os devidos ajustes. Na prática, cada universidade administra a inclusão de maneira distinta, muitas vezes transferindo a responsabilidade ao docente, que enfrenta, no decorrer de seu trabalho, desafios para os quais não está devidamente preparado. Para compreender como os docentes de tradução vivenciam a inclusão educacional no ensino superior, adotou-se um delineamento fenomenológico, com o objetivo de entender como concebem a inclusão, quais experiências vivenciaram, os desafios enfrentados, os ajustes realizados e sua percepção sobre o apoio institucional. Os resultados revelam perspectivas heterogêneas sobre a inclusão universitária, evidenciam a falta de apoio institucional para uma inclusão efetiva e demonstram a disposição dos docentes em apoiar os estudantes com deficiência.

Palavras-chave: inclusão universitária, estudantes com deficiência, vivências, docentes, adaptações necessárias.

1. INTRODUCCIÓN

Existe una brecha significativa entre las disposiciones legales y las prácticas educativas efectivas en las instituciones de educación superior en el Perú, y en algunos países de Latinoamérica. Los informes de los estados latinoamericanos tras la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) muestran más avances normativos e institucionales, con diseño de programas y políticas, que acciones concretas para su implementación [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 2017, como se cita en Katz & Krause, 2022]. Las universidades a menudo carecen de políticas claras, protocolos de acogida,

infraestructura adecuada y personal docente capacitado para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad (ECD).

La falta de un marco institucional sólido genera incertidumbre entre los docentes, quienes, a pesar de no haber sido capacitados, se ven obligados a implementar ajustes razonables de manera improvisada. Si no se cuenta con conocimientos sobre los diferentes tipos de discapacidad, instrumentos diferenciados o flexibles ajustados a las capacidades de los estudiantes, además de rúbricas claras para evaluación oral y escrita, y un sistema de acompañamiento para el docente y el ECD, no se puede ofrecer un entorno académico inclusivo que promueva el aprendizaje y el bienestar emocional. La falta de información sobre el perfil de ingreso de los ECD impide a los docentes planificar y realizar los ajustes razonables, limitando el derecho del estudiante a una educación equitativa y de calidad.

En cuanto a investigaciones realizadas, los resultados son variables. Bárcenas Freyre (2021) y Restrepo et al. (2023) coinciden en que las conceptualizaciones sobre la discapacidad influyen de manera significativa en los actores del proceso educativo, incluidos estudiantes con discapacidad, docentes, administrativos y compañeros. Por su parte, Aguirre y Rodríguez (2023) identificaron que los docentes perciben positivamente a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) Grado 1, donde destacan sus altas capacidades y disposición a la inclusión académica y emocional; además, emplean métodos de adaptación cuando conocen el trastorno y señalan la necesidad de capacitación institucional y apoyos específicos. En contraste, Wahsheh (2024) halló actitudes mayoritariamente negativas hacia la inclusión en clases regulares, lo que llevó a recomendar programas de orientación y formación docente. En la misma línea, Iswari et al. (2020) evidencian una aplicación desigual del modelo inclusivo: mientras un sector de docentes planifica actividades que favorecen la participación plena, otros lo hacen de manera ocasional o limitada. Por su parte, Restrepo y Correa (2024) mostraron que aún persisten estereotipos sobre la capacidad que restringen la autonomía y participación de los estudiantes con discapacidad. Finalmente, Delfín (2024) concluyó que, aunque existen proyectos inclusivos, en la práctica faltan adecuaciones curriculares, capacitación docente y acciones sostenidas de sensibilización. En este sentido, consideramos importante realizar este estudio para conocer cómo vivencian los docentes de la carrera de traducción la inclusión universitaria de estudiantes con discapacidad. Nuestros objetivos específicos son los siguientes:

1. Identificar cómo conciben los docentes la inclusión universitaria y los ECD.

2. Identificar las experiencias de los docentes con la inclusión universitaria con ECD.
3. Conocer los retos que enfrentan los docentes con la inclusión de ECD.
4. Analizar los ajustes realizados para favorecer el aprendizaje del ECD.
5. Analizar la percepción sobre el apoyo de la universidad a la inclusión de ECD.

2. MARCO CONCEPTUAL

Tradicionalmente, la noción de discapacidad se asociaba a barreras físicas (parálisis), sensoriales (ceguera o sordera), intelectuales (síndrome de Down) y mentales (trastornos psiquiátricos) que limitaban la participación en igualdad de condiciones. En los últimos años, ha ganado fuerza la perspectiva de la neurodiversidad que valora las experiencias de personas con diagnósticos como autismo, dislexia, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y síndrome de Tourette, y que trata de entender cómo aprenden los estudiantes, enfocándose en sus aspectos positivos y en las necesidades particulares que pueden tener para integrarse plenamente (Amador et al., 2021).

Los modelos explicativos tradicionales han sido reemplazados por enfoques biopsicosociales, que fomentan la integración e incorporan las dimensiones médicas, biológicas y psicológicas de manera conjunta (Delfín, 2024). Este cambio implica dejar de centrarse únicamente en la situación intraindividual del sujeto para reconocer el papel de la sociedad en brindar apoyo para que las personas descubran sus capacidades diferentes pero necesarias para un mundo que necesita individuos más empáticos y solidarios. Según la CDPD, la discapacidad se comprende como el resultado de la interacción entre las características de la persona y las barreras del entorno, las cuales pueden limitar su participación plena en la sociedad (Naciones Unidas, Asamblea General, 2007). En este sentido, la sociedad es la que origina estos problemas, y no las personas y sus diagnósticos (Flores-Fernández et al. 2022).

Toda persona viene dotada biológicamente con capacidades, las mismas que se desarrollan en interacción con otros (Velasco et al., 2015) y requiere que la sociedad realice cambios y adaptaciones. Vásquez (2019) señala que no puede medirse a la persona con discapacidad en términos estrictamente intelectuales, sino que deben considerarse aspectos importantes como la inteligencia emocional, intrapersonal, axiológica, social, entre otros. En consecuencia, la inclusión educativa ha evolucionado de un enfoque asistencial a uno de reconocimiento de derechos humanos que promueva la autonomía del ECD. En una perspectiva más amplia, la Unesco (2005) señala que la

educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad, viéndola como una oportunidad para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque transformador debe promover el trabajo conjunto entre los sectores sociales, educativos y comunitarios para derribar las barreras que obstaculizan el ejercicio del derecho a una educación inclusiva (Echeita Sarrionandía & Ainscow, 2011).

El modelo social de la discapacidad destaca el valor de la diferencia y afirma que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en igualdad de condiciones, siempre que se respeten sus derechos y su dignidad. Basándose en principios como la vida independiente, la no discriminación y la accesibilidad, este modelo considera a la discapacidad como una construcción social y promueve la eliminación de barreras para garantizar igualdad de oportunidades (Palacios, 2008). González (2019, citado en Katz & Krause, 2022) identifica tres tipos de barreras que afectan la formación de los estudiantes: las barreras físicas, relacionadas con la infraestructura universitaria, que puede condicionar la elección de las asignaturas según la ubicación de las aulas, ascensores, baños, etc.; las comunicacionales, que incluyen la falta de materiales en formatos accesibles y dificultades para comprender la información brindada por los docentes; y las actitudinales o la falta de conocimientos del profesorado sobre discapacidad, la resistencia a aplicar ajustes razonables y la imposición de aplicar tratos diferenciados que refuerzan los estigmas. Para hacer frente a estas barreras, el autor señala que el apoyo entre pares y el uso de tecnología facilitan la inclusión.

El modelo social de la discapacidad se basa en dos principios centrales: primero, que las causas de la discapacidad son esencialmente sociales, derivadas de las barreras y carencias de la organización social para atender adecuadamente las necesidades de las personas con discapacidad; y, en segundo lugar, que estas personas poseen un potencial de contribución a la comunidad equivalente al de cualquier individuo. Dicha contribución es inseparable de la inclusión y la valoración de la diversidad, bajo el reconocimiento de la igual dignidad de toda vida humana (Palacios, 2008).

El Estado peruano reconoce el derecho a una educación inclusiva de calidad en igualdad de condiciones y garantiza la adecuación de los ambientes y material de estudio, así como la disponibilidad de docentes debidamente capacitados que puedan realizar los ajustes razonables o modificaciones o adaptaciones que un ECD requiera y no implique una carga excesiva o injustificada (Unesco, 2005). La finalidad de dichos ajustes es asegurar que dicha persona pueda participar en igualdad de condiciones que los demás, así como se encuentran orientados a responder a las necesidades particulares

del estudiante. No deben condicionarse a la presentación de un diagnóstico médico, sino evaluarse en relación con las barreras que impiden su inclusión, ya que el no realizar un ajuste razonable constituye una forma de discriminación [Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI), 2019].

En el artículo 21° de la Ley 29973, se señala que la admisión universitaria se realiza mediante concurso. Cada universidad emplea mecanismos propios para evaluar los intereses vocacionales, aptitudes y rasgos de personalidad para el estudio de la carrera elegida. Si bien las universidades reservan el 5% de las vacantes para postulantes con discapacidad, los procesos de admisión son mayormente administrativos y no se evalúa el perfil de ingreso para la carrera. Ante esta situación, Cerrillo et al. (2013) afirman que no se puede hablar de una inclusión universitaria real debido a la existencia de un contexto todavía excluyente. Por ejemplo, aún faltan leyes que respondan a la problemática y diseñar y poner en funcionamiento programas ajustados a las características y las diferentes necesidades de las personas con discapacidad aún implica un trabajo complejo. Además, la implementación efectiva de estas políticas enfrenta desafíos debido a la falta de articulación entre las políticas globales, regionales y nacionales (Ramírez, 2018).

Según Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez (2016), en algunos casos, el profesorado ha expresado que los estudiantes con discapacidad deberían cumplir ciertos requisitos previos para acceder a la educación universitaria, especialmente, en lo referido al perfil de ingreso, que exige determinadas competencias académicas y específicas vinculadas a la carrera elegida. Lamentablemente, la mayoría de las universidades de Lima no ha adaptado ni implementado un sistema de admisión efectiva, por lo tanto, no puede proporcionar datos a los docentes para que hagan los ajustes razonables. Tampoco ha planificado capacitaciones sobre las barreras y herramientas clave para una inclusión efectiva. En este contexto, las universidades deben plantearse como objetivo el contar con un personal docente capacitado, empático y comprometido que sea capaz de reflexionar sobre su práctica para implementar cambios, y, además, sea capaz de ver la diferencia como un elemento de enriquecimiento profesional (Blanco, 2005). La inclusión no se limita al matricular a un ECD en aulas regulares sin considerar sus particularidades y necesidades específicas (Labrado et al., 2018), sino que requiere de programas de atención al ECD y, además, el repensar la educación desde el punto de vista de todos los involucrados en el proceso (Cruz Vadillo, 2016). Por ello, para algunos, la educación superior no es viable, “dado que el costo que demanda las adaptaciones a partir de los ajustes razonables resultaría muy alto. Por tanto, en el Perú, todavía el sueño de una universidad inclusiva en su esencia no ha conformado criterios

determinados” (Vásquez, 2019, p. 249). Es precisamente en el nivel de educación superior donde se encuentra la mayor cantidad de estudiantes con discapacidad y, es justamente ahí donde se observan vacíos en la legislación y problemas en la implementación, en parte debidos a las conceptualizaciones que pueden tener ciertos docentes sobre algunos ECD a quienes se considera “como desfavorecidos o deficientes, y, por lo tanto, más allá de toda posibilidad de recuperación” (Vera, 2018, p. 130).

3. METODOLOGÍA

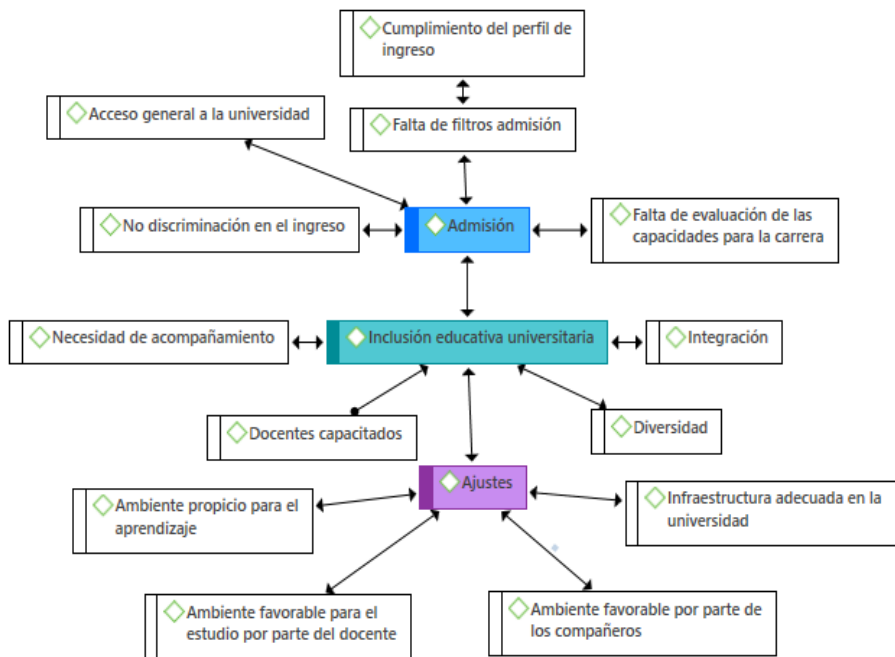
Esta investigación sigue un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico pertinente para abordar los significados y experiencias educativas en un contexto cargado de subjetividad, emociones, valores e interpretaciones (Castillo-López et al., 2022), donde los participantes son fuente de conocimiento. Como instrumento de recolección de datos se empleó la entrevista en profundidad, la misma que sirvió para recolectar información sobre las siguientes categorías de análisis: ideas sobre la inclusión estudiantil universitaria y estudiante con discapacidad; experiencias con la inclusión; retos enfrentados; ajustes realizados y percepción del apoyo institucional. La población participante estuvo constituida por cinco docentes (dos hombres y tres mujeres) de la carrera de traducción e interpretación, donde los criterios de inclusión que se establecieron para su elección fueron los siguientes: dos años mínimo de experiencia docente; que hayan tenido a un estudiante regular con discapacidad durante un semestre académico; que la asignatura tuviese como mínimo seis horas a la semana; y, que fuesen cursos regulares y no electivos. Así mismo, se buscó que los docentes firmen un consentimiento informado. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas con el *software* Atlas Ti, versión 9.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los participantes asocian la inclusión educativa con ajustes, adaptaciones y cambios que debe realizar la institución para lograr que los ECD se integren con los docentes y compañeros de clase, donde la capacitación docente funge como una estrategia fundamental. Entienden la inclusión como lo opuesto a exclusión, práctica que antes se evidenciaba en los exámenes de admisión, diseñados para seleccionar a los estudiantes con puntajes más altos. Tres participantes cuestionaron la flexibilización de las condiciones actuales de ingreso, pues refieren haber tenido experiencias con estudiantes que no cumplen con el perfil de ingreso a la carrera de traducción e interpretación. Esta percepción

coincide con lo hallado por Cruz Vadillo (2016), quien encontró una tendencia favorable hacia la exclusión que se realiza en el proceso de admisión y el cuestionamiento a las cuotas de ingreso establecidas. De igual modo, Gonzales et al. (2021) observaron la falta de políticas institucionales de admisión, lo que obliga a los ECD a enfrentar desafíos para participar en la vida universitaria. En cuanto a los ajustes razonables, los participantes los relacionan con las estrategias para hacer frente a las barreras físicas y actitudinales, y no comunicacionales. En la Figura 1, se presentan las categorías relacionadas con el concepto de inclusión educativa universitaria según los docentes.

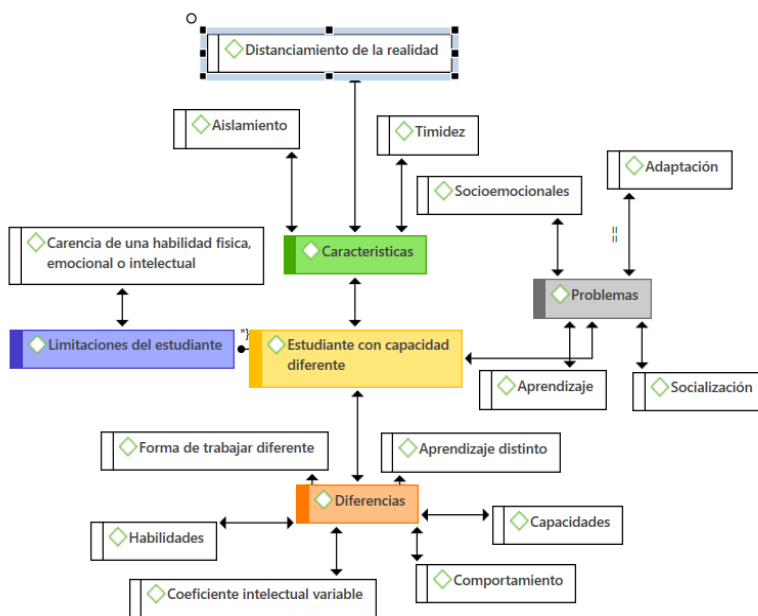
Figura 1. Ideas sobre inclusión estudiantil universitaria según los docentes



Para la mayoría de los docentes, los ECD poseen un funcionamiento cognitivo y formas de socialización particulares, con estilos y ritmos de aprendizajes diversos, que oscilan entre la preferencia por el trabajo individual o grupal, presentaciones escritas y orales, rendimiento por encima y por debajo de la esperado, entre otros. Reconocen que no existe un solo tipo de discapacidad y que esta puede ser intelectual, emocional o visual, cada una con problemas y limitaciones particulares. Entre las características más mencionadas se encuen-

tran aspectos socioemocionales vinculados a los procesos de socialización como el aislamiento, la timidez y el distanciamiento de la realidad. Al mismo tiempo, los participantes señalan que, en algunos casos, el rendimiento y capacidades cognitivas de los ECD están por encima del promedio, lo que se relaciona con los resultados mencionados por Aguirre y Rodríguez (2023). Los autores observaron, por un lado, que un estudiante con TEA Grado 1 se aislaba y parecía estar solo en su mundo y por el otro, podía manejar “una cuantiosa cantidad de información, con una capacidad intelectual promedio o por encima del promedio, una memoria extensa” (p. 57). En la Figura 2, se presentan las ideas que tienen los docentes sobre los estudiantes con discapacidad.

Figura 2. Ideas de los participantes sobre los estudiantes con discapacidad estudiantil



Las experiencias sobre inclusión de los docentes son variadas y dependen de diferentes factores como la naturaleza de las asignaturas, el tipo de discapacidad, el ambiente de la clase, el número de horas de la asignatura, el número de alumnos por clase, la capacidad de observación del docente, el tiempo de observación del docente entre otros factores. A continuación, presentamos los casos observados por los docentes, y que, en su parecer, corresponden a experiencias con discapacidad estudiantil.

El caso 1 se presentó en el curso de Literatura en lengua extranjera, en el que el ECD tuvo un rendimiento por encima del promedio con intervenciones académicas fundamentadas. Se había integrado a su grupo de trabajo formado por sus amigos, con quienes venía trabajando hace más de tres años. Era muy hábil, poseía una buena capacidad de comprensión lectora y cubría los vacíos que dejaban sus compañeros en las exposiciones. En las intervenciones no académicas, su comportamiento era diferente, con comentarios “ingenuos” que podían ser inoportunos para sus compañeros. El docente se sintió muy satisfecho con su desempeño porque, según su experiencia, no es habitual ver a ECD organizados, constantes y tenaces que logren superar el rendimiento de otros compañeros.

El caso 2 se sitúa en un taller de traducción especializada del décimo ciclo, en el que el ECD cumplió con las tareas asignadas, intervino de forma activa en clase, no presentó problemas de integración y era valorado por sus compañeras. Era un poco distraído y solía hacer dos cosas al mismo tiempo cuando traducía o se revisaba la traducción de forma grupal. Seguía la actividad de clase, pero al mismo tiempo se distraía en la computadora con temas de su interés. Mostraba rasgos de ansiedad e impaciencia, adelantándose unos párrafos al revisar las traducciones. Pero no usaba los glosarios y textos paralelos elaborados previamente cuando traducía. Al respecto, la docente lamentaba que no empleara las herramientas que había creado en clase para optimizar sus traducciones.

El caso 3 ocurrió en un curso de cultura extranjera del quinto ciclo, en este caso el ECD tenía un buen rendimiento, cumplía con las tareas asignadas, pero prefería trabajar solo. No se integró a ningún grupo, sus compañeros conocían su condición y respetaban su decisión. No expresaba sus emociones de forma verbal. La docente observó su comunicación no verbal e inició un acercamiento progresivo, pasando de una comunicación a distancia a una presencial y oral. Escuchar su voz por primera vez, verlo sonreír, interesado y motivado por los temas tratados en la asignatura le causó mucha satisfacción.

El caso 4 se presentó en un curso de lengua extranjera que tenía ocho horas semanales. La ECD tenía problemas socioafectivos notorios, era retraída y a veces no controlaba sus emociones y estallaba con sus compañeros. Tenía problemas de comprensión oral en lengua extranjera. A esto se sumaba, el estrés, sus problemas en casa y constantes dolores de cabeza. No obstante, levantaba la mano para participar, porque sabía que las intervenciones eran evaluadas. La estudiante ya había desaprobado el curso y la docente sentía impotencia al no saber cómo ayudarla y no recibir apoyo de la facultad.

El caso 5 se dio en el IV ciclo en un curso de idioma extranjero de ocho horas. La ECD no tenía un buen rendimiento, no tomaba notas, no seguía instrucciones y tenía problemas en la expresión escrita. En los trabajos grupales, a veces participaba y a veces estaba ausente. Se distraía con facilidad. Estaba consciente de su condición y se lo decía a su profesora y compañeros cuando lo requería. En un curso previo, solicitó una nueva evaluación al salir desaprobada, lo que fue aceptado por la institución, de ahí que la docente pensara que usaba su condición para manipular. Desaprobó el curso y tenía problemas familiares y depresión porque su familia no prestaba atención a su condición. La docente trataba de apoyarla académicamente, pero en el plano emocional no sabía qué hacer. La ECD aprobó la asignatura, pero sin el nivel de idioma que requiere la carrera.

El caso 6 se dio en un curso teórico del quinto ciclo de cuatro horas semanales. El ECD expresó abiertamente su deseo de no trabajar en el grupo asignado y solicitó hacer el trabajo solo porque no se sentía cómodo al interactuar con sus compañeros. La docente fue flexible y permitió al estudiante trabajar solo y su rendimiento mejoró. Se le vio más tranquilo y relajado al no tener estrés por socializar con sus compañeros. La docente entendió la tensión que le causaba socializar y señala que se necesita observar el comportamiento de los estudiantes y flexibilizar la metodología cuando es necesario.

Los casos 7 y 8 se presentaron en un curso de lengua extranjera del quinto ciclo de 8 horas semanales. En el caso 7, el ECD se mostraba atento en clase, pero su aprendizaje era más lento y tomó tutoría académica a sugerencia de la docente. Repitió el curso y en el siguiente semestre, lo aprobó. En el caso 8, el comportamiento del ECD era distinto, hacía movimientos involuntarios, vocalizaciones atípicas, miradas al techo. Pero cuando, se hacía preguntas en clase, levantaba la mano para participar, lo que demostraba que, a pesar de parecer distraído, estaba prestando atención. Este estudiante aprobó el curso y no tuvo problemas de integración. En ambos casos el docente les dio tutoría adicional y se preocupó por la situación.

El caso 9 se presentó en otro curso de lengua extranjera, donde el ECD tenía cierto descontrol en las respuestas. Cuando no cumplió con una tarea, se le dio una segunda oportunidad, y tampoco la cumplió. Se excusó diciendo que se había quedado dormido, lo que para él era una justificación válida. Cuando se le dijo que ya no había más oportunidades se frustró, se enojó y trató de golpearse. La docente se asustó con su reacción violenta, pero pudo explicarle porque no le podía dar una tercera oportunidad, recordándole que ya le había dado dos oportunidades.

Como se puede observar, los docentes muestran una actitud favorable hacia la inclusión y se interesan por integrar y acompañar a los ECD, lo que concuerda con los resultados de las investigaciones de Aguirre y Rodríguez (2023) en la que los docentes, a pesar de no conocer el diagnóstico de sus alumnos, buscaron información adicional, ya sea a través de la lectura o consulta a colegas, para poder lograr una mejor integración y la de Cerrillo et al. (2013) en la que los profesores reconocen que la inclusión de ECD transformó su práctica: pasaron de un trato paternalista a un enfoque más profesional, basado en exigir, dar retroalimentación y acompañar. Consideran que este cambio no solo favorece el aprendizaje de los alumnos, sino también su propio crecimiento como docentes.

En la Tabla 1, se muestran los rasgos que fueron más relevantes.

Tabla 1. *Rasgos de los ECD observados por los docentes*

Desempeño académico	Comportamiento en el aula	Interacción social	Respuesta emocional y conductual
Puntualidad en la presentación de tareas	Presta atención	Trabaja en grupo	Ansiedad por avanzar
Buen alumno	Mira al techo	Integración	Reacción violenta
Argumentos sólidos	No controla emociones	Trabaja en grupo con sus amigos	Manipulación
Buena redacción	No escucha	Problemas al formar grupos	Movimientos involuntarios
Aprendizaje lento	No sigue indicaciones	Estallaba con sus compañeros	Auto dañarse
Desaprueba	Distracción	Aislamiento	Llorar al desaprobar
No toma notas	Se mueve mucho	Prefiere trabajar solo	Mirada extraña
No usa apuntes	Hace dos cosas a la vez	Pregunta mucho	Reacciones involuntarias
CI elevado	Participación voluntaria	Problemas de comprensión oral	Uso del lenguaje no verbal
Creativo	Interviene mucho	Problemas en la expresión oral	Acercamiento progresivo
Trabaja de forma ordenada	Interesado en el curso	Ve al mundo desde otra perspectiva	

Los docentes enfrentan el reto de responder de manera pertinente a las características cognitivas y emocionales de los ECD, dificultad que se ve agravada por la falta de herramientas para superar las barreras de la inclusión universitaria; en consecuencia, muchas veces no saben cómo actuar ni intervenir. Están conscientes de su falta de formación y lamentan que la institución no brinde información ni haya realizado un seguimiento a los ECD que se encontraban en el cuarto, quinto, sexto y décimo semestre. Sentir que están trabajando a ciegas les causa frustración. Por lo tanto, consideran que los retos son grandes ante la falta de planificación y se ven obligados a usar su mejor criterio para encontrar un balance entre la exigencia del curso (progresión de contenidos y ritmo de aprendizaje de los otros estudiantes) y los ajustes razonables según las capacidades de los ECD. Si bien existen casos de éxito, también se observó un caso en el que el ECD repitió la asignatura y, en la segunda vez que la llevó, la docente lo evaluó en el marco de lo que podía dar, flexibilizando la exigencia y entendiendo que no podía truncar su avance. Estos resultados coinciden con los de Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez (2016), quienes concluyen que al parecer se están trasladando las responsabilidades a lo individual, dejando de lado la responsabilidad institucional de garantizar las condiciones necesarias para cursar estudios universitarios inclusivos y de calidad.

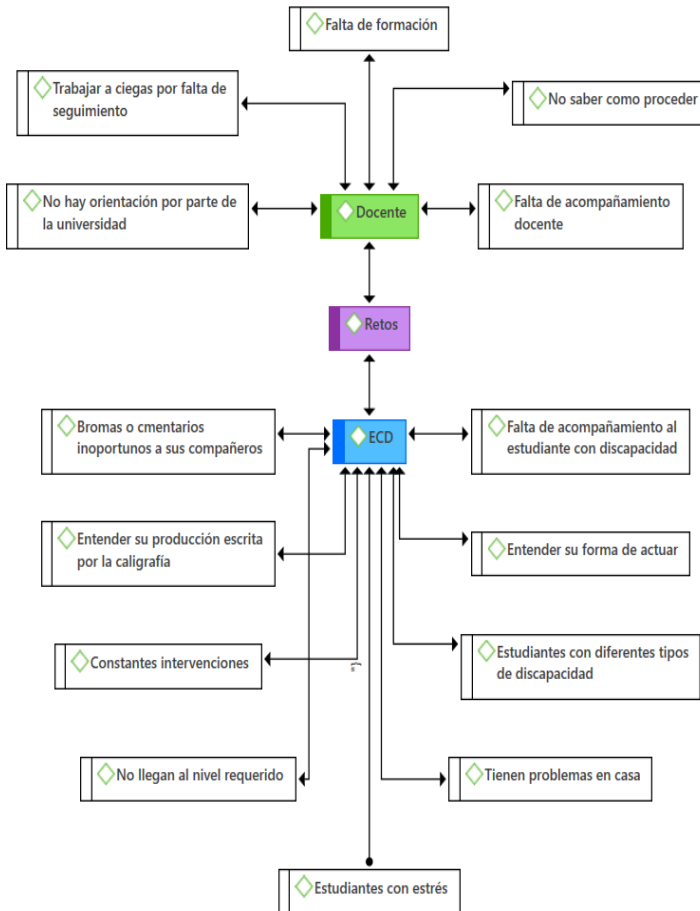
A esto se suma el hecho de que algunos estudiantes tienen comportamientos cambiantes, lo que causa confusión en el docente, quien a veces duda si el estudiante está fingiendo o se está burlando de él. Al no contar con un documento de la institución que describa su condición, pueden pensar que están siendo manipulados por los estudiantes, sobre todo cuando al salir desaprobadados hacen evidente su condición. Ante la falta de apoyo institucional, los docentes buscan información en línea, forman redes de apoyo entre docentes que tienen ECD en sus asignaturas y observan su desempeño para determinar si las estrategias que están empleando funcionan. Lamentablemente, el proceso de observación puede tomar mucho tiempo, y cuando se conoce un poco mejor al ECD, ya está acabando el semestre, y no se puede ayudarlo como se hubiese querido, señaló una participante.

Los ECD no solo presentan problemas en el aula, algunos tienen problemas familiares y laborales. Derivarlos a tutoría académica, no siempre funciona porque la asistencia a las sesiones no es obligatoria, y los estudiantes terminan abandonándola. El poder entender cómo se siente o piensa un ECD es otro problema frecuente, especialmente cuando la comunicación es limitada, y el estudiante no desea entablar comunicación.

En cuanto a las capacidades requeridas, la intervención o participación oral de los estudiantes va desde la participación nula a intervenciones y

comentarios repetitivos que impiden el desarrollo normal de la clase. Cabe resaltar que la expresión oral es esencial en estudiantes que serán intérpretes, donde no solo se requiere el dominio de la capacidad de escucha y expresión oral sino también la interacción en la situación comunicativa. En la Figura 3 se muestran los retos a los que se enfrentan los docentes.

Figura 3. Retos que enfrentan los docentes con los estudiantes con discapacidad



A pesar de estos retos, se puede afirmar que, en general, prima un ambiente de respeto, el mismo que es alentado por los docentes. En una ocasión, una docente hizo reflexionar a una estudiante que tuvo una actitud de rechazo con un ECD en clase utilizando un video sobre la amistad de un autista de

40 años. La sensibilización fue efectiva y la estudiante se emocionó hasta las lágrimas. Si bien se fomenta el respeto, la tolerancia y solidaridad en el aula, una participante se pregunta ¿hasta qué punto los otros estudiantes pueden tolerar que el profesor tenga que repetir las cosas varias veces?, ¿los otros estudiantes deben ralentizar su aprendizaje para incluir a los ECD? ¿los estudiantes tienen que formar grupo con estudiantes que no se quieren integrar, que no contestan las comunicaciones y que han decidido no participar?

En la Tabla 2, mostramos los ajustes realizados por los docentes participantes.

Tabla 2. Ajustes realizados por los docentes para favorecer la inclusión de ECD

H1	Fomentaba la participación de todos, formulaba preguntas a cada uno y hacía muchas actividades para integrarlos.
H2	Daba explicaciones adicionales a los ECD. Otorgaba el tiempo que necesitaban para sus intervenciones. Dio tutorías y acompañamiento fuera de clase.
M1	Los trabajos en grupo se cambiaron por trabajos individuales, se suprimió las exposiciones para el ECD. Daba instrucciones particulares y buscaba contacto visual con el ECD para confirmar si había entendido. Lo observaba constantemente para ver si tenía dudas y le preguntaba si todo estaba claro. Para calmar la ansiedad del ECD, quien quería adelantar la corrección de los párrafos de traducción, le decía que “esperara a qué llegáramos a esa parte”. Cuando se encontraban ahí le preguntaba si tenía alguna pregunta.
M2	Empleó gestión mental, observó los estilos de aprendizaje de los ECD y preparó algunos videos para una mejor explicación, a pesar de que toma más tiempo y demanda más trabajo. Otorgaba más tiempo para las redacciones y en el caso de los problemas de comprensión oral, repetía el audio varias veces. La clase invertida funcionó bien, los estudiantes organizaban el tema en grupo y lo exponían. Un ECD señaló que de esa forma había aprendido y estaba satisfecho.
M3	Observaba la clase desde la primera semana, tomé una prueba de entrada para medir el nivel académico y conversar con ellos para tener una idea de quien podría requerir un trato distinto.

Los participantes señalaron que no adaptaron los contenidos de sus asignaturas y se cumplió con el desarrollo del sílabo. La preocupación principal de la mayoría de los docentes es cumplir con los contenidos del sílabo, ya que este es un indicador del desempeño docente, de acuerdo con los instrumentos de evaluación de la institución. El no contemplar el aporte del docente a través de los ajustes que se realizan, no apoya los esfuerzos a favor de la inclusión. En cuanto a las evaluaciones, un docente señaló que empleaba pruebas objetivas y de desarrollo, siendo la última la preferida por un ECD. Otros docentes manifestaron que el único ajuste que hicieron fue proporcionar más tiempo para la

realización del examen. Una docente señaló que sí flexibilizó los criterios de evaluación, lo cual causó un conflicto entre la igualdad, equidad y la exigencia. Asimismo, se observó buena disposición de los docentes en apoyar a los ECD. Los resultados son similares a los de Iswari et al. (2020), quienes encontraron diferentes niveles de actuación en 32 docentes de cuatro universidades, donde el 50% de los docentes siempre planificaba actividades para ampliar el aprendizaje de los estudiantes, y el 43.8% lo hacía ocasionalmente; el 65.6% aseguraba que todos los estudiantes siempre pueden participar plenamente en las actividades, y el 56.3% señala que se ofrecen actividades individuales y solo el 62.5% indica que a veces se planifican actividades alternativas para estudiantes con necesidades especiales.

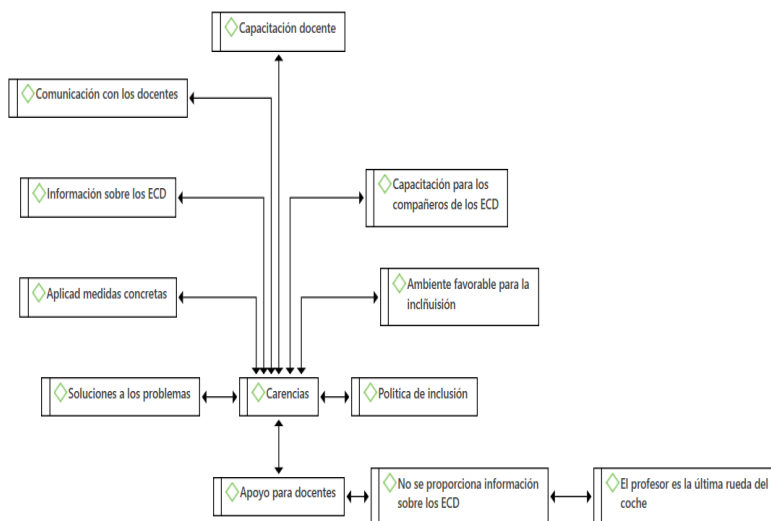
En cuanto a la percepción del apoyo institucional, un docente señaló que se habían implementado algunos servicios, que, si bien reflejaban el interés por apoyar la inclusión, no resultaban suficientes. Entre ellos se encuentran el departamento psicopedagógico, el servicio de tutoría, un psicólogo en una facultad para la atención de los estudiantes y capacitación para los responsables de tutoría. La mayoría de los docentes señala que falta implementar un sistema que gestione la inclusión universitaria, recoja información durante el proceso de admisión y la traslade a los docentes, quienes deben ser capacitados previamente para poder enfrentar los retos que se les van a presentar y puedan realizar los ajustes necesarios.

Asimismo, algunos señalaban que no existe una política propiamente dicha y que la capacitación sobre inclusión y neurodiversidad debe ser tanto para los docentes como los alumnos. La falta de comunicación de la institución a los docentes hace que el docente se sienta como “la última rueda del coche”, “abandonada a mi suerte” y que perciban que “la inclusión no es real”. Si bien existe un esfuerzo para hacer frente a las barreras físicas, las barreras comunicacionales no han sido abordadas. No hay planificación ni estrategias concretas. Esta percepción concuerda con lo señalado por Labrado et al. (2018):

En la práctica docente real, las adecuaciones curriculares se hacen en la medida de lo posible, no totalmente ni siempre, esto causado por el sistema educativo que propone, aunque no otorga las herramientas, capacitación, financiamiento, entre otras cosas ineludibles (p.16).

En la Figura 4, se muestran las carencias que identificaron los docentes en relación con la inclusión universitaria de los ECD.

Figura 4. Percepción de los docentes sobre la inclusión universitaria de ECD



Por su parte, en la Tabla 3, se presentan las acciones que, según los docentes, pueden realizarse para mejorar la situación de la inclusión universitaria de los ECD.

Tabla 3. Sugerencias de los docentes para mejorar la inclusión estudiantil universitaria de ECD

H1	El profesor tiene que estar capacitado. El estudiante tiene que ir al psicólogo y seguir una terapia prolongada para ser efectiva. Se requiere un trabajo conjunto entre profesores y psicólogos.
H2	Ayuda profesional para el profesor y los estudiantes que no saben cómo ayudar a sus compañeros.
M1	Deberían pasar por un examen psicológico y que se haga un informe con consejos para orientar al profesor.
M2	En nuestra facultad, debería crearse una oficina (a cargo de especialistas en el tema) que reciba, de manera confidencial, toda la información acerca de estos estudiantes y trabajar con el docente la manera más adecuada dentro y fuera del aula.
M3	Que haya un seguimiento con un profesional de psicología y experto en pedagogía, alguien que me diga como trabajar, a quién pueda consultar estos casos. Necesitamos saber cómo hacer los ajustes necesarios sin bajar la valla, y sin terminar engañando al estudiante que por ser diferente le pongo A, y pasa el curso.

En cuanto a su opinión con respecto a la inclusión universitaria, la mayoría señaló que no existe una orientación sobre la condición, avance o problemas de los ECD. Los docentes entienden que puede haber un principio de confidencialidad con respecto a la condición de los ECD, pero ello influye en que no estén preparados para afrontar los retos. Algunos no tienen una postura clara frente a la inclusión estudiantil, consideran que la universidad la trata únicamente como una cuestión administrativa. Señalan que es justo dar a los ECD la oportunidad de estudiar en la universidad, pero que existen casos en los que los estudiantes no tienen la capacidad para desarrollar las competencias exigidas por la carrera, como en el caso de los estudiantes que tienen problemas de comprensión y expresión oral y recibirán un título de traductor e intérprete. En este caso, otorgarles un diploma para que se inserten en el mercado laboral sin haber desarrollado la competencia, no es ético. En términos generales, los hallazgos son similares a los de Delfín (2024) quien concluye que los proyectos de inclusión a nivel superior no se cumplen plenamente porque faltan adecuaciones curriculares, capacitación docente y acciones de sensibilización de la comunidad universitaria. Por lo tanto, el autor propone formación docente específica, creación de espacio de escucha e identificación de barreras físicas, psicológicas y sociales que permitan el diseño de intervenciones con resultados concretos (Delfín, 2024).

5. CONCLUSIONES

Las experiencias docentes con ECD en la carrera de traducción e interpretación evidencian un panorama complejo, caracterizado por logros significativos, pero también por dilemas éticos y tensiones pedagógicas. Los docentes reconocen la dificultad de encontrar un balance entre el rendimiento de los ECD, la calidad de la formación universitaria y la exigencia del mercado laboral, en lo que respecta al rol del traductor e intérprete que estos estudiantes han de desempeñar.

Los participantes han identificado limitaciones cognitivas y emocionales que afectan el aprendizaje de los ECD, entre ellas el estrés y la depresión, problemas que requieren atención especializada. La falta de capacitación, diagnóstico y seguimiento institucional agrava la situación, al dificultar la implementación de estrategias y herramientas inclusivas efectivas. Aunque los profesores han intentado acompañar de forma individualizada, coinciden en que sus esfuerzos serían más fructíferos si contaran con información específica sobre las barreras que enfrentan los ECD y las herramientas pedagógicas adecuadas.

Las experiencias con ECD evidencian que el docente no es indiferente, sino que se involucra y se preocupa por la inclusión. A pesar de las limitaciones personales e institucionales, los docentes han buscado acompañar a los ECD, al adaptar sus prácticas y ofrecer retroalimentación personalizada y buscar un equilibrio entre la exigencia académica y la empatía. El papel del docente resulta clave para la inclusión universitaria: su sensibilidad, compromiso ético y su disposición para innovar y flexibilizar hacen posible que los ECD logren los objetivos del curso. Sin embargo, este esfuerzo debe ser acompañado por políticas institucionales, capacitación y sistemas de apoyo que potencien la labor docente.

En cuanto a las competencias de los ECD, éstas son variadas. La mayoría de ECD demostró un mejor desempeño con las actividades de comprensión y expresión escrita relacionadas con la traducción; mientras que se evidenciaron mayores problemas con las de comprensión y expresión oral vinculadas con las de interpretación. Dada la naturaleza de la formación en traducción, donde existe una progresión en la adquisición de las competencias comunicativas y de traducción, es necesario contar con una ficha de seguimiento sobre la progresión de las competencias de comprensión y expresión escrita para la traducción, y de comprensión y expresión oral para la interpretación, la cual debería irse actualizando con las observaciones de sus profesores.

La tendencia de aumento de ECD en las carreras de humanidades obliga a las universidades a desarrollar políticas sostenibles y sistemas de apoyo, como el acompañamiento psicológico, las políticas claras de inclusión y los programas de formación docente. Solo así podremos hablar de una verdadera inclusión que no comprometa la calidad académica ni el futuro profesional de los estudiantes y lo potencie como sujetos que pueden aportar en igualdad de condiciones en la carrera de traducción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, X., & Rodríguez, Y. (2023). *Percepción de los docentes universitarios con respecto al trabajo con estudiantes con trastorno del espectro autista grado I en la educación superior* (Tesis de licenciatura, Universidad de Lima). Repositorio Institucional de la Universidad de Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/18433>
- Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la educación superior: La experiencia de los estudiantes. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), 129-151. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>

- Bárceñas Freyre, J. (2021). *Política institucional inclusiva para personas con diversidad funcional en una universidad de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19327>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC*, (1), 174-177. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>
- Castillo-López, M., Romero, E., & Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D., & Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4733943>
- Congreso de la República del Perú. (2012). *Ley N.º 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad*. <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>
- Cruz-Vadillo, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (23), 1-23 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200002&lng=es&tlng=es.
- Delfín, C. (2024). Inclusión de personas con discapacidad en la universidad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 4059-4074. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2548>
- Delgado-Sanoja, H.D., & Blanco-Gómez, G. (2016). Inclusion higher education. The words and experiences within the process. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.9>
- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Téjuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 12(1), 26-45.
- Flores-Fernández, C., Olivares, C., Pinto-Troncoso, G., & Reyes-Narváez, C. (2022). Neurodivergencia en la biblioteca académica: Adaptaciones en colecciones y servicios. *Ibersid: Revista de Sistemas de Información y Documentación*, 16(2), 112-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8760832>

- Iswari, M., Armaini, Z., Jannah, I., Safaruddin, R. S., & Irdamurni. (2021). Lecturers' perspective on inclusion: Inclusive education service for students with disabilities in university. En *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Proceedings of the 2nd Progress in Social Science, Humanities and Education Research Symposium (PSSHERS 2020). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210618.027>
- González García, J. A., Zuñiga Llamas, A., & Arce Casas, P. O. (2021). Un panorama sobre la cobertura educativa a nivel superior en México para personas con discapacidad. *Revista de Educación Educativa de la Rediech*, 12. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144034/html/>
- Katz, S., & Krause, A. (Eds.). (2022). *10 años tejiendo la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos*. Universidad de La Frontera. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2023/06/reduniversitarialatinoamericana.pdf>
- Labrado, L.M., Martínez, G.I., & Valles, M.M. (2018). Una mirada a la inclusión educativa. Entre la utopía y la realidad. *Revista RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica*. 1(1), 9-17. <https://doi.org/10.46990/relp.2018.1.1.203>
- Naciones Unidas, Asamblea General. (2007, 24 de enero). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (A/RES/61/106). <https://www.refworld.org/es/leg/resol/agonu/2007/4975>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Unesco. <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* [PDF]. Pronadis, Ministerio de Desarrollo Social (Uruguay). <https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Ramírez Morera, M. (2018). Las prácticas realizadas por la Universidad de Costa Rica, para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad. *Revista Reflexiones*, 97(2), 35-54. <https://dx.doi.org/10.15517/rr.v97i2.32948>
- Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI). (2019). *El derecho a la educación inclusiva en América Latina*. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2020/07/El-derecho-a-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Restrepo, N., & Correa, J. (2024). Autonomía, participación y autodeterminación de la población con discapacidad en la Educación Superior. *El Cardo* (20), 1-16. <https://doi.org/10.33255/18511562/1753>

- Restrepo N., Correa Alzate, J. I., Taborda Montoya, Y. M., Ayala Paredes, L. J., & Echeverri Castro, P. A. (2023). *El arte de tejer currículos culturales e inclusivos para las infancias. Experiencia socioeducativa de Comfenalco Antioquia*. Sello Editorial Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. https://www.tdea.edu.co/images/tdea/2024_PESADOS/Elartedetejer.pdf
- Vásquez, P. (2019). Inclusión educativa universitaria para personas en condición de discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional). *Educación*, 28(54), 243-265. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.012>
- Velasco, L. C., Govela, R., & González, L. H. (2015). Inclusión Social de Personas con Discapacidad Intelectual en Guadalajara, México. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11) 957-979. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/160>
- Vera, L. (2018) *La educación superior inclusiva desde la perspectiva de estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano el año 2018*. (Memoria para optar el título profesional de Sociólogo, Universidad de Chile). Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/xmlui/handle/2250/178616>
- Wahsheh, N. (2024). The inclusion of students with disabilities: Teacher's attitudes. *Multidisciplinary Science Journal*, 6(12). <https://10.31893/multiscience.2024258>

Cómo citar este artículo: Lévano, S. (2026). Vivencias de docentes sobre la inclusión universitaria de estudiantes con discapacidad. *Educación*, XXXV(68), 105-126. <https://doi.org/10.18800/educacion.202601.A005>

Primera publicación: 19 de diciembre de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.