



# REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 3  
Julio-Septiembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, [www.omniscens.com](http://www.omniscens.com)

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3  
julio-septiembre 2026

Publicación trimestral  
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com)

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

---

### Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 3, julio-septiembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com), Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 julio 2026.



**Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias**

**Volumen 3, Número 3, 2026, julio-septiembre**

**DOI:** <https://doi.org/10.71112/y6j63c40>

**EXPLORANDO LA NECESIDAD DE APOYOS EDUCATIVOS: COMUNICACIÓN  
ADECUADA DE APOYOS EDUCATIVOS EN EL DEPARTAMENTO DE INGLÉS**

**EXPLORING THE NEED FOR EDUCATIONAL SUPPORT: APPROPRIATE  
COMMUNICATION OF EDUCATIONAL SUPPORT IN THE ENGLISH DEPARTMENT**

**Miriam Judith Cordero Retana**

**Costa Rica**

## **Explorando la necesidad de apoyos educativos: comunicación adecuada de apoyos educativos en el departamento de inglés**

### **Exploring the need for educational support: appropriate communication of educational support in the english department**

Miriam Judith Cordero Retana<sup>a,\*</sup>

[mjcr\\_obdc@hotmail.com](mailto:mjcr_obdc@hotmail.com)

<https://orcid.org/0009-0005-8540-9589>

\*Autor de correspondencia: [mjcr\\_obdc@hotmail.com](mailto:mjcr_obdc@hotmail.com), <sup>a</sup>Universidad Americana, Costa Rica

## **RESUMEN**

Este estudio mixto se enfocó en examinar si se requiere mejorar el acceso para que la población estudiantil universitaria del departamento de inglés con discapacidades invisibles o neurodivergencias pueda comunicar sus necesidades de apoyos educativos. Por lo tanto, se utilizaron encuestas para identificar a la población, determinar si estas necesidades se comunicaban y explorar los motivos para comunicar o no sus necesidades. Mientras que las preguntas cuantitativas fueron analizadas por medio de estadística descriptiva, las preguntas cualitativas se beneficiaron de un análisis temático. Se identificó que hay un porcentaje considerable de estudiantes que requieren apoyos pero que pocas personas suelen comunicarlo, teniendo razones como el miedo por la reacción del docente y la falta de recursos e información. En conclusión, sí hay estudiantes que requieren apoyos; sin embargo, hay diversos motivos que evitan una comunicación asertiva para solicitarlos, evidenciando la necesidad de mejorar el acceso para la comunicación de apoyos.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; acceso a la educación; educación superior; necesidades de apoyo; discapacidades invisibles

## ABSTRACT

This mixed-method study focuses on examining whether improved access is needed for university students with invisible disabilities or neurodivergences in the English department to communicate their educational support needs. Therefore, surveys were conducted to identify the population, determine whether these needs were communicated, and explore the reasons for communicating or not their needs. While the quantitative questions were analyzed using descriptive statistics, the qualitative questions benefited from thematic analysis. It was identified that there is a considerable percentage of students who require support, but few tend to communicate it, having reasons such as fear of the professor's reaction and a lack of resources and information. In conclusion, there are students who require support; however, there are various reasons that prevent students from assertively communicating to request it, highlighting the need to improve access for the communication of support.

**Keywords:** Inclusive education; access to education; higher education; support needs; invisible disabilities

Recibido: 13 agosto 2026 | Aceptado: 26 agosto 2026 | Publicado: 27 agosto 2026

## INTRODUCCIÓN

En Costa Rica, la Ley 7600 establece que todas las personas deben tener acceso a igualdad de oportunidades y ajustes razonables en la educación cuando así lo requieran (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2020); sin embargo, no es sencillo encontrar políticas de inclusión en algunas universidades privadas del país. De hecho, los apoyos educativos

brindados a personas neurodivergentes y con discapacidades invisibles suelen ser un tema frecuente e importante en la escuela y en el colegio; no obstante, no es tan común brindar estos apoyos en algunas instituciones costarricenses universitarias privadas. A pesar de que dicha disminución parece ser fácil de identificar, los motivos detrás de esta no están claros, planteando dudas sobre la existencia de estudiantes que requieran apoyos educativos.

Debido a estas incertidumbres, en el departamento de inglés de una universidad privada de Costa Rica se decidió que era importante comenzar a investigar sobre inclusión desde un paradigma crítico. Por consiguiente, esta primera investigación pretende identificar si existe o no población educativa que necesite apoyos educativos en dicha universidad privada. Además, también se quiere comenzar a explorar posibles razones que pudieran estar influyendo en la disminución de los apoyos educativos que se brindan en la universidad, partiendo de la posibilidad de que no se estén matriculando estudiantes que requieran apoyos educativos o que estos no estén comunicando sus necesidades. Por lo tanto, se han establecido los siguientes objetivos:

#### **Objetivo general**

- Examinar si se requiere mejorar el acceso para que la población estudiantil universitaria del departamento de inglés con discapacidades invisibles o neurodivergencias pueda comunicar sus necesidades de apoyos educativos.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar a la población estudiantil universitaria que requiere apoyos educativos.
- Determinar si la población estudiantil que requiere apoyos educativos comunica estas necesidades oportunamente.
- Explorar los motivos por los cuales la población estudiantil comunica o no sus necesidades de apoyo.

## **Antecedentes**

### ***Apoyos educativos en la universidad***

Encontrar investigaciones sobre apoyos educativos en la enseñanza superior es más complejo que en otros niveles; sin embargo, sí es posible obtener resultados que ilustren las barreras enfrentadas por estudiantes que requieren tales apoyos. Por una parte, Bartz (2020), Moriña et al. (2024), Moriña y Carballo (2020), Rrofiah et al. (2023) y Tai et al. (2022) proveen valiosas experiencias de estudiantes con discapacidades, quienes indican, por ejemplo, que en muchas ocasiones el profesorado no es notificado y sus apoyos educativos no son puestos en práctica de forma oportuna. Asimismo, en otras ocasiones las personas estudiantes no cuentan con información sobre la existencia de apoyos educativos a los que puedan acceder desde el inicio de su experiencia universitaria (Dreyer, 2021; Moriña et al., 2024; Moriña y Carballo, 2020; Pereira et al., 2020).

Es importante notar que, aunque todas las discapacidades merecen igual atención, diversos estudios han demostrado que la visibilidad de la necesidad de apoyo influye en cómo sean tratados los estudiantes. Adams y Proctor (2010) explican que las personas alumnas universitarias cuyas discapacidades eran más visibles pudieron adaptarse mejor a la universidad, probablemente porque estos no debían justificarse ni enfrentar tantos estigmas y sospechas por parte de la comunidad educativa. Esto concuerda con experiencias de estudiantes que reportan que es común que sus docentes no les crean o que menosprecien sus necesidades (Rrofiah et al., 2023; Tai et al., 2022). Según resultados de Clouder et al. (2020) y Dreyer (2021), estos escenarios parecen estar contribuyendo a que una parte considerable de la población estudiantil tenga miedo o vergüenza de revelar sus necesidades de apoyos educativos en la universidad.

### ***Brechas en la literatura***

Es significativo notar que hay varias brechas en la literatura que este estudio pretende disminuir. Primero, en Costa Rica no existen muchas investigaciones sobre apoyos educativos en la universidad. El estudio más relevante parece ser de Fontana Hernández (2019), quien analizó las barreras indicadas por 65 estudiantes con distintas discapacidades. Esta investigación, situada en una universidad pública del país, provee datos relevantes sobre la falta de sensibilización y capacitación del personal docente universitario costarricense, profesionales que requieren más herramientas para ejecutar prácticas educativas inclusivas y fortalecer su disposición y empatía.

Asimismo, es fácil notar que los estudios se centran en adquirir información por parte de estudiantes que ya reportaron un diagnóstico oficial a la universidad (Adams y Proctor, 2010; Dreyer, 2021; Martins y Moríña, 2023; Moríña et al., 2024; Tai et al., 2022), dejando por fuera datos sobre aquellas personas que no han podido o querido entregar tal documento. Por lo tanto, esta investigación pretende brindar información sobre un contexto más específico al centrarse en el departamento de inglés de una universidad privada; no obstante, al mismo tiempo procura incluir una perspectiva más amplia al involucrar también datos de estudiantes neurodivergentes o con discapacidades invisibles que no suelen expresar activamente sus necesidades de apoyos educativos.

### **Marco teórico referencial**

#### ***Apoyos en la población adulta: Una necesidad invisible***

Según United Nations Department of Economic and Social Affairs (2021), aproximadamente el 15% de la población mundial tiene alguna discapacidad; sin embargo, es común que exista una falta de consenso sobre cuáles condiciones se consideran o no discapacidades. En específico, esta primera investigación se ha centrado en discapacidades que no suelen ser sencillas de percibir debido a la falta de signos físicos evidentes, como lo son

las discapacidades de aprendizaje (Dreyer, 2021), las discapacidades sensoriales, las discapacidades mentales, las discapacidades psicosociales y algunas discapacidades físicas.

No obstante, debido a la falta de consenso mencionada, también se ha involucrado un término sombrilla moderno que parece expandirse cada vez más para algunas condiciones que no se consideran discapacidades en todos los países: neurodivergencias. Para esto se ha considerado la definición brindada por Hurtado (2024), quien explica que las neurodivergencias son diferencias en el funcionamiento del cerebro que pueden generar dificultades en la comunicación, la concentración y el aprendizaje. Dentro de los ejemplos más comunes se pueden mencionar el autismo, la dislexia, la ansiedad y el déficit de atención.

Las neurodivergencias son, en realidad, bastante comunes. Por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) explica que un 13% vive con discapacidades de tipo, específicamente mentales y psicosociales como ansiedad, depresión, autismo y déficit de atención. A pesar de que este porcentaje no incluye neurodivergencias más relacionadas al aprendizaje como la dislexia, la discalculia y la dispraxia, sirve como base para estimar cómo los porcentajes de personas con discapacidades podrían variar según los aspectos que se tomen en cuenta. Además, en este mismo reporte se dan diversos ejemplos de cómo la falta de diagnósticos oportunos en la población adulta obstaculiza el acceso a ayudas.

Lastimosamente, la naturaleza de las discapacidades invisibles suele generar sentimientos de incredulidad que afectan negativamente el acceso de derechos fundamentales (Invisible Disabilities Association, s.f.), desde un diagnóstico hasta los ajustes y tratamientos requeridos.

En Costa Rica, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2024) ha realizado una amplia encuesta con el objetivo de recolectar datos más realistas sobre la población adulta con discapacidades en el país. Gracias a estos esfuerzos, se ha reportado que al menos el 17.2% de la población adulta costarricense presenta alguna discapacidad; sin embargo, también se estima que alrededor de un 57% de las personas adultas sin discapacidad

presentan dificultades leves o moderadas al realizar actividades diarias. Por lo tanto, se puede afirmar que existe la posibilidad de que una porción considerable del alumnado universitario requiera apoyos que no se están solicitando activamente.

## **METODOLOGÍA**

Este estudio de caso se categoriza como una investigación mixta no experimental con un enfoque exploratorio-descriptivo. El estudio se llevó a cabo en una universidad costarricense privada, específicamente con estudiantes matriculados en materias impartidas por el departamento de inglés. En total, participaron 139 personas estudiantes, de las cuales 130 eran estudiantes de Enseñanza de Inglés, cuatro de otras carreras de enseñanza, una de Administración de Empresas, una de Administración de Negocios, una de Contaduría y una de Ingeniería en Sistemas. De estas 139 personas, 20 participaron de una recolección de datos más profunda para abarcar todos los objetivos de forma oportuna. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia ya que se dependía de la distribución y participación voluntaria por parte del profesorado para administrar las encuestas a la población estudiantil matriculada en cursos de inglés. Es importante tomar en cuenta que todas las personas participantes fueron informadas del objetivo de la investigación, el anonimato de sus datos, el consentimiento informado y el carácter voluntario que tenía su participación.

### **Instrumentos**

Para la recolección de datos se crearon dos encuestas cuyas preguntas se pueden visualizar en el Anexo 1; ambos instrumentos se validaron por medio de validación de personas expertas antes de su aplicación. La primera encuesta fue dirigida a estudiantes de diversas carreras de una universidad privada costarricense, siendo el principal criterio de inclusión que fueran estudiantes de una materia impartida por el departamento de inglés debido al interés del departamento en específico. Este primer instrumento se enfocó en identificar la población que

requiere apoyos educativos. Seguidamente, a quienes tuvieran algún diagnóstico o que identificaran tener alguna posible necesidad de apoyos educativos se le pidió que completaran una segunda encuesta para explorar si tales estudiantes comunicaban o no esa información y el porqué de sus decisiones al respecto.

### **Recolección de datos**

Las dos encuestas se administraron por medio de *Google Forms* durante los meses de agosto 2024 a diciembre 2024 con la colaboración del personal docente de inglés de la universidad. Por otra parte, es clave especificar que las encuestas, representadas en el Anexo 1, prácticamente no tenían preguntas demográficas porque se intentó brindar completo anonimato debido a la naturaleza de la investigación. Es decir, se consideró de suma importancia que las personas participantes se sintieran seguras al responder las encuestas debido a la tendencia que la literatura muestra sobre el miedo y la vergüenza que muchas personas enfrentan al exponer sus necesidades de apoyos.

### **Análisis de datos**

Estas encuestas se analizaron por medio de estadística descriptiva y análisis temático. Primero, se transcribieron todas las respuestas a un Excel para poder contabilizar las respuestas en los casos en que esto fuera necesario. Seguidamente, se crearon gráficos para ofrecer una mayor comprensión de los datos. Por otra parte, se transcribieron a Word las respuestas que se querían analizar de forma cualitativa para poderlas leer fluida y repetidamente. De esta forma, se asignaron colores según los subtemas que surgieron para poder codificar y categorizar los datos obtenidos, lo cual permitió observar conexiones y patrones importantes para el análisis. Finalmente, se interpretaron y presentaron los hallazgos por medio de un informe narrativo dividido por temas. Este informe luego integró discusiones referentes a los datos analizados de forma cuantitativa; es decir, se llevó a cabo una triangulación para que las preguntas abiertas analizadas por temas permitieran profundizar en

los motivos detrás de los datos numéricos.

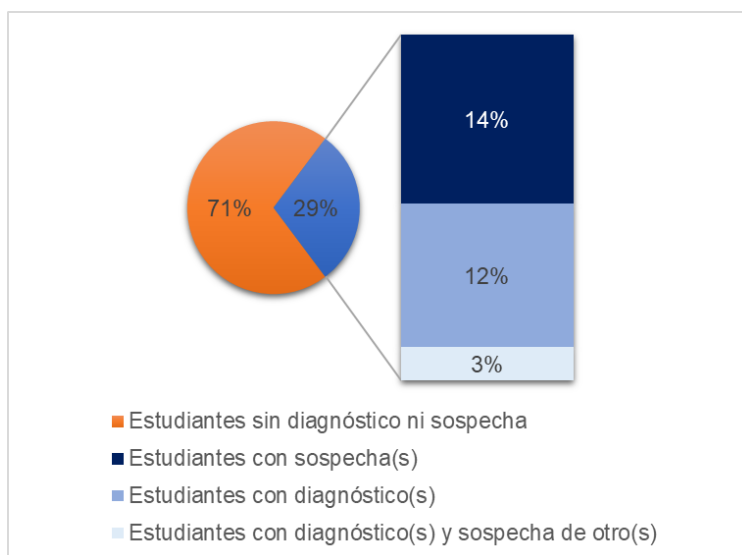
## RESULTADOS Y DISCUSION

### Población estudiantil que requiere apoyos

De 139 estudiantes, 21 afirman tener un diagnóstico relacionado a alguna neurodivergencia o discapacidad invisible, un 15%; de estos, 18 son estudiantes de Enseñanza del Inglés. Además, 24 personas sospechan tener alguna discapacidad invisible o neurodivergencia a pesar de no haber recibido diagnóstico formal sobre esta, de las cuales 23 pertenecen a la carrera de Enseñanza del Inglés. En total, 41 estudiantes tienen o sospechan alguna neurodivergencia o discapacidad invisible, lo cual representa un 29% de los participantes. Es importante notar que cuatro estudiantes con diagnósticos sospechan, al mismo tiempo, tener alguna otra. Estos datos se pueden visualizar mejor en la Figura 1.

**Figura 1.**

*Porcentaje de estudiantes con diagnóstico(s) y/o sospecha(s)*



El alumnado reportó variedad de diagnósticos y sospechas, estos se encuentran organizados en la Tabla 1 para una mejor visualización. Es importante considerar que la mayoría anotaron una única neurodivergencia o discapacidad invisible; sin embargo, dos personas reportaron dos diagnósticos y una persona reportó más. Esta persona explicó que ha tenido diferentes diagnósticos, pero nunca parecen realmente coincidir con todos sus síntomas; esto podría estar relacionado a lo que la OMS (2022) explica, “Cuando las personas con comorbilidades llegan a la atención de salud, generalmente reciben tratamiento para uno u otro de sus problemas, pero no para ambos. Como resultado, muchos trastornos no se reconocen ni se tratan en sus primeras etapas” (p. 80). Asimismo, cuatro personas escribieron dos posibilidades en cuanto a sus sospechas y otra explicó que, aunque no está segura de qué puede ser, sabe que tiene dificultades que sus pares no suelen presentar. Estas dudas tienen mucho sentido considerando que no han asistido a un diagnóstico formal.

**Tabla 1.**

*Neurodivergencias y discapacidades invisibles reportadas*

|                                     | Cantidad de<br>diagnósticos | Cantidad de<br>sospechas | Total |
|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------|
| Déficit de atención                 | 2                           | 10                       | 12    |
| Visuales                            | 12                          | 0                        | 12    |
| Trastorno de personalidad limítrofe | 1                           | 0                        | 1     |
| Depresión                           | 1                           | 1                        | 2     |
| Ansiedad                            | 2                           | 2                        | 4     |
| Trastorno de pánico                 | 1                           | 0                        | 1     |
| Reacción al estrés grave            | 1                           | 0                        | 1     |
| Autismo                             | 2                           | 6                        | 8     |

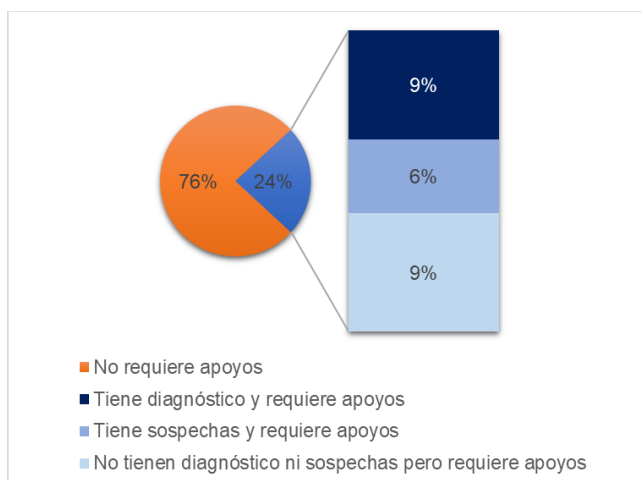
|                                |   |   |   |
|--------------------------------|---|---|---|
| Cardiopatía hipertrófica       | 1 | 0 | 1 |
| Trauma en la columna vertebral | 1 | 0 | 1 |
| Sordera                        | 2 | 0 | 2 |
| Dislexia                       | 1 | 6 | 7 |
| Daltonismo                     | 1 | 0 | 1 |
| Bipolaridad                    | 0 | 2 | 2 |
| Trastorno obsesivo-compulsivo  | 0 | 1 | 1 |

Algunas personas explicaron por qué no tenían diagnóstico oficial. La respuesta más común ha sido no tener las posibilidades de asistir a una valoración formal. Por ejemplo, los sujetos 1, 73, 105, 107, 124 y 127 explican que no tienen la condición económica para pagar las citas que conlleva un diagnóstico. De forma similar, dos sujetos, 33 y 36, indicaron intentar conseguir cita por medio del sistema público de salud pero no haber obtenido espacio. Es importante notar que todas estas personas participantes sospechan discapacidades psicosociales y de salud mental; lastimosamente, en muchas partes del mundo estas personas “no tiene acceso a una atención eficaz porque los servicios y el apoyo no están disponibles, no tienen la capacidad necesaria, son de difícil acceso o inasequibles” (OMS, 2022, p. 5).

Aún relacionado a una falta de recursos, varias personas no cuentan con suficiente información para intentar acceder a una valoración (sujetos 14, 96, 132, comunicación personal, 2024). Además, algunas personas, o sus familias, no han prestado suficiente atención a las sospechas como para intentar acceder a un diagnóstico (sujetos 74, 107, 111, 114, 137, comunicación personal, 2024). Peculiarmente, el sujeto 34 no ha intentado acceder a un diagnóstico porque tiene miedo de obtener un resultado positivo que no está preparado para aceptar. Todas estas razones coinciden con la OMS (2022), la cual explica que la resistencia para buscar ayuda suele deberse a motivos como accesos limitados, precios elevados, falta de conocimiento y estigmatización (p. 66).

De hecho, similar al caso de la investigación de Adams y Proctor (2010), los resultados parecen verse influenciados por la visibilidad que tiene la discapacidad. Si bien es cierto en este estudio se tomaron en cuenta todas las discapacidades invisibles y neurodivergencias mencionadas por quienes respondieron las encuestas, se puede notar que la mayoría de los diagnósticos hacen referencia a discapacidades sensoriales que pueden obtener diagnósticos médicos en el servicio de salud público, como las visuales y auditivas, mientras que las sospechas todas son neurodivergencias o discapacidades relacionadas a los ámbitos psicosociales y de salud mental. Vale la pena comentar que uno de los pocos casos de diagnóstico de TDAH menciona que tiene “diagnóstico desde pequeña” (sujeta 2, comunicación personal, 13 de agosto del 2024), una edad en que el acceso al diagnóstico es mayor. Preocupantemente, es común que muchas personas no hayan tenido las mismas oportunidades en sus infancias y que otros hayan desarrollado discapacidades durante la adolescencia o adultez (OMS, 2022).

Para finalizar con la primera encuesta, se puede observar en la Figura 2 que 33 estudiantes expresaron necesitar de apoyos en sus procesos educativos. De estos, 20 habían reportado tener diagnóstico o sospecha de al menos una neurodivergencia o discapacidad invisible. Por lo tanto, las otras 13 respuestas corresponden a personas que consideran no tener ninguna discapacidad invisible ni neurodivergencia. Esto coincide con datos reportados por el INEC (2024), donde se especifica que un porcentaje considerable de la población adulta costarricense sin discapacidades tiene dificultades para realizar actividades cotidianas, estando en riesgo de estar en situación de discapacidad.

**Figura 2.***Porcentaje de estudiantes que indican necesitar apoyos educativos*

Con respecto a qué tipo de apoyos consideran necesitar, el estudiantado gustaría contar con la certeza de que el profesorado vaya a seguir el cronograma, con tiempo extra para asignaciones y exámenes, con tutorías y con materiales adaptados a distintas necesidades (letra más grande, diferentes tipos de aprendizaje, instrucciones por escrito, uso de la tecnología para incluir materiales e inclusión de prácticas didácticas). Asimismo, los estudiantes sordos comentan que necesitan un intérprete de Lengua de Señas Costarricense (LESCO) o que el docente tenga conocimiento en la misma, tiempo adicional y tutorías. Finalmente, los estudiantes con discapacidades que les afectan de forma más física solicitan flexibilidad (sujetos 47 y 106, comunicación personal, 2024); por ejemplo, la persona estudiante con trauma en la columna vertebral explica que necesita de tiempo adicional para ir al baño debido al dolor que moverse le provoca (sujeto 106, comunicación personal, 2024).

En general, los estudiantes explican que estos apoyos les permitirían estudiar y participar con las mismas oportunidades que sus demás compañeros (sujetos 64, 73, 94, 112 y 138 comunicación personal, 2024), comprender mejor la materia y tener un mejor desempeño (sujetos 2, 24, 26, 33, 45, 96 y 139, comunicación personal, 2024), sentirse mejor (sujetos 28,

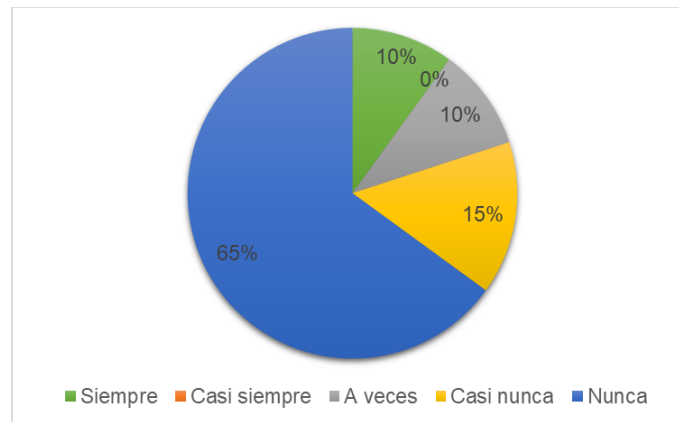
47, 81 y 94, comunicación personal, 2024) y ser mejores futuros educadores (sujetos 34 y 136, comunicación personal, 2024). Como es de esperarse, estas respuestas se alinean con la literatura ya que los apoyos mencionados y sus beneficios coinciden con apoyos mencionados en diferentes investigaciones (Bartz, 2020; Moriña et al., 2024; Moriña y Carballo, 2020; Rrofiah et al., 2023). De hecho, un participante del estudio de Bartz (2020) comentó que se beneficiaría de poder planificar mejor su carga si los académicos subieran los materiales a las plataformas digitales con suficiente tiempo; esto no solo podría ayudarle individualmente a comprender mejor la materia y evitar sentimientos negativos, sino que también podría resultar positivo para las demás personas estudiantes (p. 12).

### **Comunicación de la necesidad de apoyos educativos**

Esta segunda encuesta fue respondida por 17 estudiantes de Enseñanza del Inglés y tres estudiantes de otras carreras. De estos, solo tres comunicaron su discapacidad, neurodivergencia o necesidad de apoyos educativos al matricularse, siendo un 15%. De forma similar, la mayoría reportó que no suele comunicar esto a cada docente al iniciar cada curso. Como se puede ver en la Figura 3, solo 2 estudiantes marcaron que *siempre* comunican esto a sus docentes, apenas un 10%. Por el contrario, 3 estudiantes, 15%, y 13 estudiantes, 65%, marcaron *casi nunca* y *nunca*, representando que un 80% del alumnado no comunica su discapacidad, neurodivergencia o necesidad de apoyos educativos.

**Figura 3.**

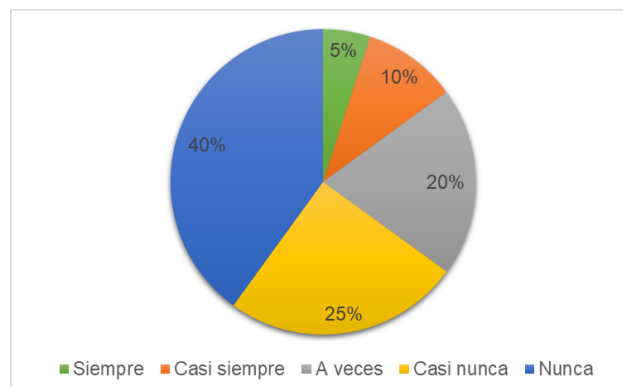
*Frecuencia de la comunicación al ingresar a cada curso*



Los datos cambiaron un poco cuando las personas estudiantes hacían referencia a esta comunicación durante el curso, cuando tenían alguna dificultad en su proceso de aprendizaje. Parece ser que, como en Moraña et al. (2024), algunas personas solo comunican sus necesidades cuando lo consideran realmente forzoso. En este caso, un estudiante marcó *siempre*, dos estudiantes marcaron *casi siempre*, 4 estudiantes marcaron *a veces*, 5 *casi nunca* y 8 *nunca*. Aun así, en la Figura 4 se nota que la mayoría suele preferir mantener el silencio.

**Figura 4.**

*Frecuencia de la comunicación al tener dificultades*



## Motivos para comunicar o no la necesidad de apoyos educativos

Para iniciar, se exploraron tres posibilidades relacionadas a sus experiencias al comunicar que podrían estar influyendo en tales decisiones. Primero, de los 12 estudiantes que mencionaron haber comunicado sus necesidades alguna vez, solo dos respondieron que su docente ya conocía la situación. Ambos pertenecen al grupo de tres estudiantes que sí informaron al matricular, por lo que probablemente el departamento encargado informó al personal docente con anterioridad; sin embargo, el tercer estudiante seleccionó que el profesorado *casi nunca* estaba enterado.

Segundo, se observan experiencias diferentes con respecto a la actitud del personal docente. Las cuatro personas que comunicaron al matricularse o al ingresar a cada curso comentan que sus docentes tienen actitudes positivas. Por el contrario, las personas que comunicaron sus necesidades al enfrentar alguna dificultad suelen percibir que a sus docentes no les importa. Por ejemplo, el sujeto 7 comenta que “algunos son comprensivos y ayudan, la mayoría son comprensivos pero no ayudan y a otros no les importa en lo absoluto”. Estos datos sugieren que una comunicación asertiva desde el inicio genera una reacción más positiva en el personal docente; no obstante, las personas con experiencias previas negativas no suelen querer exponer esta información desde un principio por miedo o vergüenza (sujetos 33, 34 y 119, comunicación personal, 2024), sentimientos que también son mencionados por Adams y Proctor (2010) Moraña et al. (2024) y Tai et al. (2022).

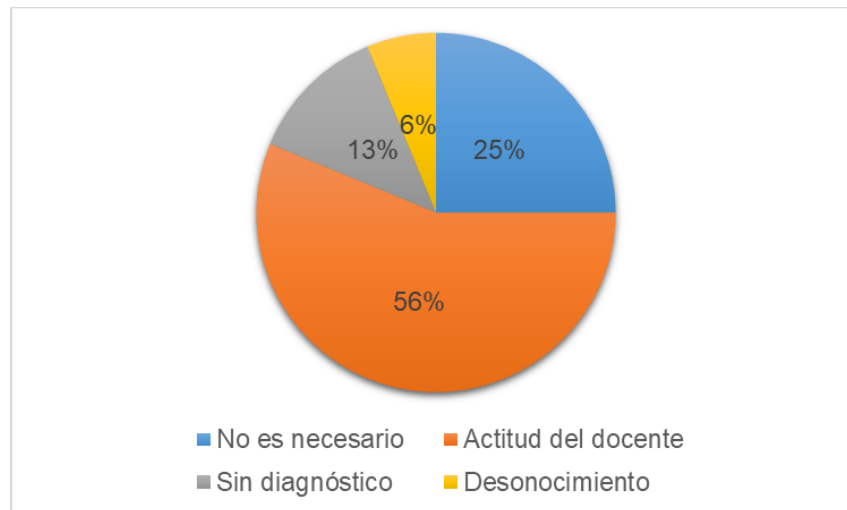
Tercero, todas las personas participantes estuvieron de acuerdo con que sus pares presentan actitudes positivas cuando les han comunicado su neurodivergencia, discapacidad o necesidad de apoyos, mencionando especialmente la empatía, la comprensión y la colaboración. Por lo tanto, las actitudes por parte de pares no demuestra ser un factor que influya negativamente en la comunicación de la necesidad de apoyos educativos.

Seguidamente, se recolectaron datos sobre la calidad de los apoyos recibidos. En

general, cuatro personas seleccionaron que *siempre* reciben apoyos educativos satisfactorios, de las cuales dos comunicaron al matricularse y una al ingresar al curso. Tres estudiantes marcaron *a veces*, incluyendo al otro estudiante que comunicó al matricularse pero que sus docentes no suelen estar enterados. Por último, tres indicaron *casi nunca* y dos *nunca*. De forma similar, de las cuatro personas que informaron desde el inicio, dos consideran que el docente está *siempre* preparado para ayudarle desde las primeras semanas, una indicó *casi siempre* y la otra *a veces*, siendo nuevamente el estudiante que reporta que sus docentes no suelen demostrar estar enterados. Es decir, parece ser que la comunicación oportuna también mejora la calidad de apoyos recibidos; por supuesto, como Clouder et al. (2020) concluyeron, no resulta sencillo ayudar a estudiantes que no quieren comunicar sus discapacidades (p. 77).

Finalmente, cuando se consultó si el estudiantado consideraba que el personal docente de inglés estaba capacitado para brindar los apoyos durante el curso, la mitad parece satisfecha: dos marcaron *siempre* y cuatro seleccionaron *casi siempre*. Por otra parte, cuatro estudiantes consideran que *a veces* la persona docente está capacitada mientras que una persona participante marcó *casi nunca* y otra *nunca*.

Para concluir con esta segunda encuesta, las siguientes preguntas abiertas fueron tomadas en cuenta para las 20 personas participantes. Primero, se indagó sobre el motivo por el cual en ocasiones no comunican sus necesidades. De las personas que indicaron no siempre comunicar, cuatro explicaron que no consideran necesitar comentarlo, nueve expresaron preocupación sobre la actitud o reacción del docente, dos mencionaron que no lo comunican porque no pueden pagar el diagnóstico oficial y una escribió que no sabía que en la universidad podían existir apoyos. En general, la Figura 5 muestra que la mayoría mencionaron motivos relacionados a la actitud del docente.

**Figura 5.***Frecuencia de la comunicación al tener dificultades*

Además de preguntar el motivo directamente, también se incentivó a que indicaran qué hacía falta para que comunicaran sus necesidades. En este caso, la mayoría comentó que se necesita más información y visualización. Por ejemplo, el sujeto 64 comenta que el personal docente debería de capacitarse en temas de educación inclusiva. Específicamente, el sujeto 33 expresa que hay mucho desconocimiento y suele tener que explicarle a sus docentes cómo deben ayudarlo; similarmente, la sujeta 119 explica que su neurodivergencia afecta a solo un 1% de la población y que, por lo tanto, no suele ser común que se hable sobre esta. En Martins y Moriña (2023) también hay comentarios similares por parte de un estudiante con discapacidades invisibles, quien explicó que los encargados olvidaban o hacían mal las adaptaciones, probablemente por no saber cómo responder oportunamente a la situación (p. 118).

Por otro lado, tres personas comentaron que necesitan más participación del departamento encargado de apoyarles ya que a veces tardan semanas en responder a sus correos o no se involucran en brindar apoyos en actividades que no sean las clases. Asimismo,

dos estudiantes esperan que sus docentes sepan con anterioridad porque no se sienten cómodos hablando el tema directamente; Moriña y Carballo (2020) también reportaron que algunas personas preferirían que el profesorado fuera notificado. De forma similar, una persona menciona que la universidad debería de contar con una profesional en el área de psicología; sin embargo, posiblemente esto se debe a desinformación porque tal profesional sí existe. Además, seis participantes, entre los que destacan los sujetos 34, 50 y 73 por brindar ideas específicas, mencionan que necesitan espacios seguros para comunicar estas necesidades, incluyendo opciones como dar un tiempo durante la primera clase e incentivar reuniones y campañas que permitan visualización y apoyo.

Por último, se solicitó que mencionaran qué hacía falta para poder tener los apoyos que necesitaban. En general, siete estudiantes mencionaron que se necesitan talleres o capacitaciones con información actualizada para el profesorado y tres comentaron que también se necesitaba brindar información a la comunidad estudiantil; de hecho, la falta de información general ha sido mencionada con anterioridad por diversos autores (Moriña et al., 2024; Pereira et al., 2020). Finalmente, cuatro mencionaron que se requiere una mejor actitud por parte del personal docente, específicamente más disponibilidad, amabilidad e inclusión.

El desconocimiento y la actitud del profesorado son las barreras que parecen ser más comunes no solo en esta investigación, sino que también en los antecedentes (Clouder et al., 2020; Fontana Hernández, 2019; Moriña y Carballo, 2020; Rrofiah et al., 2023). Estudiantes suelen reportar falta de conocimiento sobre clases inclusivas, desinterés, falta de empatía e incredulidad como los factores que más afectan su educación. Por consiguiente, es fácil notar que el estudiantado considera que existe una necesidad de mejora en el personal docente universitario.

## CONCLUSIONES

Esta investigación mixta se ha enfocado en examinar si se requiere mejorar el acceso para que la población estudiantil universitaria del departamento de inglés con discapacidades invisibles o neurodivergencias pueda comunicar sus necesidades de apoyos educativos. En general, se ha podido identificar a la población estudiantil que requiere o podría requerir apoyos educativos. Asimismo, se han podido recolectar opiniones que mencionan diferentes motivos por los cuales quizá muchas personas estudiantes no están comunicando sus necesidades de forma oportuna. Por último, se han podido identificar posibles temas de investigación para continuar abordando la educación inclusiva universitaria en el departamento de inglés de interés.

Con respecto al primer objetivo, el cual pretendía identificar la población estudiantil de universidad que requiere apoyos educativos, se pueden reconocer diferentes datos importantes. Por un lado, un 29% de quienes completaron la encuesta podrían presentar alguna neurodivergencia o discapacidad invisible; de estos, un 15% ha reportado contar con un diagnóstico oficial. Asimismo, un 24% de las personas encuestadas menciona necesitar de apoyos educativos, aunque no todas pertenecen al grupo de estudiantes que considera tener alguna discapacidad invisible o neurodivergencia. Esta información no es solo relevante y reveladora, sino que también coincide con la encuesta nacional sobre adultos con discapacidad. Por otra parte, es significativo notar que la mayoría de los casos sospechosos, sin diagnóstico, corresponden a neurodivergencias y discapacidades invisibles mentales o psicosociales, las cuales suelen tener más barreras para recibir apoyos.

Seguidamente, con el segundo objetivo específico se buscó determinar si la población estudiantil que requiere apoyos educativos comunica estas necesidades oportunamente. Con solo tres estudiantes comunicando sus necesidades a la universidad al matricularse y solo dos estudiantes comunicando sus necesidades al docente al inicio de cada curso, es fácil afirmar

que no existe una comunicación oportuna por parte del alumnado sobre sus necesidades de apoyos. A pesar de esto, también se pudo identificar que algunas personas sí expresan tales necesidades al profesorado durante el curso, cuando enfrentan dificultades concretas.

Por último, el tercer objetivo permitió explorar diversas razones por las cuales la población estudiantil comunica o no sus necesidades de apoyos. En general, el estudiantado mencionó diversidad de motivos por los cuales no suelen comunicar sus necesidades, incluyendo falta de información sobre la posibilidad de disfrutar de tales apoyos, el miedo o la incomodidad de tener que aceptar o explicar sus discapacidades invisibles o neurodivergencias y las actitudes negativas del personal docente. Este último punto ha resultado especialmente interesante porque se ha podido visualizar que las personas estudiantes que comunicaron sus necesidades educativas desde el inicio han reportado experiencias positivas con sus docentes y los apoyos recibidos; sin embargo, las experiencias han sido negativas cuando las necesidades de apoyos han sido reportadas durante el cuatrimestre, al enfrentar alguna complicación.

Afortunadamente, el alumnado también ha compartido diferentes sugerencias que podrían incentivar una mejor comunicación. Primero, se ha mencionado la necesidad de contar con más apoyo por parte de la institución y el departamento encargado de los apoyos. Además, se ha comentado que se podrían beneficiar de espacios seguros, reuniones y campañas que permitan que toda la comunidad educativa tenga más información y que, por lo tanto, las personas estudiantes puedan sentirse más cómodas al explicar sus diversas neurodivergencias y discapacidades invisibles. En general, se ha visibilizado que el estudiantado considera que el personal docente universitario de inglés necesita mejorar en temas de inclusión en las aulas.

En conclusión, existe un porcentaje importante de estudiantes de inglés que requieren apoyos educativos; sin embargo, el desconocimiento y las experiencias previas del alumnado impiden que exista una adecuada comunicación al respecto, lo cual significa que se requiere

mejorar el acceso para que la población estudiantil universitaria pueda comunicar sus necesidades de apoyos educativos. Por lo tanto, es necesario avanzar con investigación que permita no solo continuar explorando las necesidades de la población con discapacidades invisibles y neurodivergencias, sino que también incentive cambios en el departamento de inglés de la universidad que beneficien a esta población estudiantil.

### **Limitaciones**

Este estudio ha tenido dos principales limitaciones importantes a identificar y reflexionar, estando ambas relacionadas a la recolección de datos. Primero, a pesar de que este estudio ha pretendido incluir una perspectiva más amplia al brindar voz a aquellos estudiantes sin diagnóstico, es importante considerar que esto a su vez significa que no todos los datos pueden tomarse como hechos, sino que deben asimilarse como percepciones del alumnado. Por otra parte, aunque se pretendía tener una muestra mucho más numerosa, las encuestas debieron ser distribuidas por medio del apoyo voluntario de los docentes de inglés. Por lo tanto, se debe de tomar en cuenta que algunas personas no distribuyeron la encuesta a sus estudiantes, repercutiendo en la cantidad de respuestas obtenidas y en la variedad de las carreras que cursaban las personas participantes.

### **Recomendaciones**

Por una parte, se recomienda llevar a cabo futura investigación que indague en aspectos como el acceso a la información y el rol del departamento encargado en apoyar a la población estudiantil con discapacidades. Esto, junto con la implementación de las sugerencias brindadas por el alumnado, podría iniciar una mejora en el acceso para que los alumnos comuniquen sus necesidades de apoyos. Además, se reconoce que, al igual que en investigaciones previas, el rol del profesorado parece afectar fuertemente la situación. Por consiguiente, la investigadora inmediatamente ha comenzado con un nuevo estudio que

permita identificar si el personal docente de inglés necesita o no disfrutar de capacitaciones que le permita ayudar a sus estudiantes que requieren apoyos educativos, incluyendo su papel en la comunicación de tales necesidades.

### **Declaración de conflicto de interés**

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

### **Declaración de contribución a la autoría**

Miriam Judith Cordero Retana: metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

### **Declaración de uso de inteligencia artificial**

El autor declara que no utilizaron Inteligencia Artificial en ninguna parte de este manuscrito.

## **REFERENCIAS**

- Adams, K.S., & Proctor, B.E. (2010). Adaptation to college for students with and without disabilities: Group differences and predictors [Adaptación a la universidad para estudiantes con y sin discapacidad: diferencias grupales y predictores]. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(3), 166-184.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906691.pdf>
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2020). Ley N.º 7600: Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. *La Gaceta*, (102).  
[https://pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=23261](https://pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=23261)
- Bartz, J. (2020). All Inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at German universities and implications for inclusive

- higher education [¿Todo incluido? Perspectivas empíricas sobre las experiencias individuales de estudiantes con discapacidad y trastornos mentales en universidades alemanas y sus implicaciones para la educación superior inclusiva]. *Education Sciences*, 10(3), 1-25. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Amador Fierros, G. & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis [Neurodiversidad en la educación superior: una síntesis narrativa]. *Higher Education*, 80, 757-778. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>
- Dreyer, L. (2021). Specific learning disabilities: Challenges for meaningful access and participation at higher education institutions [Discapacidades específicas de aprendizaje: desafíos para el acceso y la participación significativos en las instituciones de educación superior]. *Journal of Education*, 85, 75-92. <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i85a04>
- Fontana Hernández, A. (2019). Barreras en la formación universitaria: la experiencia del estudiantado con discapacidad en la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 31-50. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/405>
- Hurtado, M. (2024). *Neurodivergencia: Qué es, tipos, causas e impacto en la vida cotidiana*. AGS Psicólogos. <https://www.ags-psicologosmadrid.com/ansiedad/neurodivergencia-que-es-tipos-causas-e-impacto-en-la-vida-cotidiana/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). *Encuesta nacional sobre discapacidad 2023: Metodología*. <https://online.fliphtml5.com/mweex/cucw/#p=1>
- Invisible Disabilities Association. (s.f.). *Learning about IDA* [Aprendiendo sobre IDA]. <https://invisibledisabilities.org/about/aboutida/>
- Martins, M. H. V., & Moriña, A. (2023). Resilience factors in students with disabilities at a Portuguese University [Factores de resiliencia en estudiantes con discapacidad en una
- 1914** Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias | Vol. 3, Núm. 3, 2026, julio-septiembre

- universidad portuguesa]. *Pedagogika*, 146(2), 110-128.  
<https://doi.org/10.15823/p.2022.146.6>
- Moriña, A., & Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: Recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41, 1-16.  
<https://doi.org/10.1590/ES.214662>
- Moriña, A., Tontini, L., y Perera, V. (2024). External accomplice factors in university success: Narratives of graduates with invisible disabilities in Italy [Factores externos cómplices del éxito universitario: Narrativas de graduados con discapacidades invisibles en Italia]. *International Journal of Educational Research*, 124, 1-9.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102316>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2021). *5 things you should know about persons with disabilities* [5 cosas que debes saber sobre las personas con discapacidad]. United Nations. <https://www.un.org/en/desa/5-things-you-should-know-about-persons-disabilities>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe mundial sobre la salud mental: Transformar la salud mental para todos*. Organización Panamericana de la Salud.  
<https://doi.org/10.37774/9789275327715>
- Pereira, R. R., Faciola, R. A., Pontes, F. A. R., Ramos, M. F. H., & Silva, S. S. (2020). Students with disabilities at the Federal University of Pará: Difficulties and suggestions for improvement [Estudiantes con discapacidad en la Universidad Federal de Pará: Dificultades y sugerencias de mejora]. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(3), 253-268. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0087>
- Rrofiah, K., Ngege, R. T., Sujarwanto, S., & Ainin, I. K. (2023). Inclusive education at Universitas Negeri Surabaya: Perceptions and realities of students with disabilities [Educación inclusiva en la Universidad Negeri Surabaya: Percepciones y realidades de

los estudiantes con discapacidad]. *International Journal of Special Education*, 38(2), 14-25. <https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.18>

Tai, J., Mahoney, P., Ajjawi, R., Bearman, M., Dargusch, J., Dracup, M., & Harris, L. (2022).

How are examinations inclusive for students with disabilities in higher education? A sociomaterial análisis [¿Cómo se integran los exámenes para el alumnado con discapacidad en la educación superior? Un análisis sociomaterial]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(3), 390-402.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2077910>