ARTÍCULO https://doi.org/10.68951/324e-218c PÁGINAS 15–45

Autismo y experiencias disociativas autoinformadas en la Universidad Veracruzana: estudio de caso, barreras institucionales y propuestas de ajustes razonables

Autism and Self-Reported Dissociative Experiences at the Universidad Veracruzana: A Case Study, Institutional Barriers, and Proposals for Reasonable Accommodations

Carlos Eduardo González Gómez
Universidad Veracruzana, Xalapa, México
ORCID 0009-0002-1902-3096

Correo de correspondencia cegg93.2023@gmail.com

Recibido 15 de marzo de 2026
Versión corregida recibida 13 de noviembre de 2026
Fallo editorial Emitido

Cómo citar González Gómez, C. E. (2026). Autismo y experiencias disociativas autoinformadas en la Universidad Veracruzana: estudio de caso, barreras institucionales y propuestas de ajustes razonables. *CESSUMEX. Revista de Investigación Educativa, 2*(2), 15–45.

Resumen:
Este estudio de caso único analiza la experiencia universitaria de una estudiante de la Universidad Veracruzana con diagnóstico formal de autismo que refiere experiencias disociativas. La presunción diagnóstica de Trastorno de Identidad Disociativo (TID) se presenta como antecedente no confirmado. El propósito fue documentar las experiencias comunicadas por la estudiante, examinar las barreras identificadas en su trayectoria académica y formular propuestas exploratorias de ajustes razonables. El análisis se sitúa en el ámbito de la educación superior. La información procede de relatos y entrevistas durante el acompañamiento psicológico, registros escritos, grabaciones de sesiones mediante Zoom y reportes conductuales proporcionados por la participante. El análisis se delimitó a los materiales de las primeras sesiones, con los cuales se elaboró una relatoría descriptiva. No se realizó categorización sistemática ni codificación; por ello, las interpretaciones se circunscriben a las circunstancias documentadas y no establecen relaciones causales. La experiencia descrita permite identificar dificultades relacionadas con demandas académicas, sobrecarga sensorial, continuidad de actividades y ausencia de apoyos institucionales. A partir de estas situaciones se formularon propuestas de ajustes razonables en organización académica, evaluación, comunicación, regulación sensorial, prevención de crisis y tutoría sombra. Estas medidas son orientaciones preliminares: el estudio no documenta su implementación ni evalúa su eficacia. La discusión examina la responsabilidad institucional en el acceso, la permanencia y el egreso, y plantea la continuidad entre inclusión educativa e inclusión laboral como línea de investigación. Por tratarse de un caso individual, los hallazgos no son generalizables; aportan elementos valiosos para analizar barreras y respuestas institucionales ante trayectorias universitarias específicas.

Palabras clave: Autismo, experiencias disociativas, ajustes razonables, educación superior, inclusión universitaria

Abstract

This single-case study examines the university experience of an autistic student at Universidad Veracruzana who reported dissociative experiences. A possible dissociative identity disorder was noted as an unconfirmed clinical antecedent. The study documented the student's experiences and academic barriers and proposed exploratory reasonable accommodations. The descriptive account drew on narratives and interviews during psychological support, written records, Zoom session recordings, and behavioral reports from the initial sessions. The material was neither systematically categorized nor coded. The account identified barriers involving academic demands, sensory overload, continuity of activities, and limited institutional support. Proposed accommodations concern academic organization, assessment, communication, sensory regulation, crisis prevention, and shadow tutoring. Their implementation and effectiveness were not evaluated. The findings are specific to this case and inform discussion of institutional responsibility for university access, retention, and completion.

Keywords: autism, dissociative experiences, reasonable accommodations, higher education, university inclusion

Introducción

En los últimos años, la presencia de estudiantes con discapacidad en la educación superior ha comenzado a recibir mayor atención dentro de los debates sobre inclusión educativa. Sin embargo, en la práctica institucional aún persisten múltiples barreras estructurales, culturales y pedagógicas que dificultan el acceso, la permanencia y la participación plena de estos estudiantes en la vida universitaria. Entre estas poblaciones, los estudiantes autistas enfrentan barreras relacionadas con el seguimiento de instrucciones académicas, las condiciones de estimulación sensorial y los entornos académicos diseñados bajo supuestos "normativos" de comunicación, interacción y desempeño. Estas condiciones pueden restringir su participación cuando las instituciones no contemplan distintas formas de aprender, comunicarse e interactuar.

A este escenario se suma un campo aún menos explorado: la presencia de experiencias disociativas autoinformadas en estudiantes universitarios, particularmente aquellas relacionadas con fenómenos descritos en la literatura clínica sobre el llamado Trastorno de Identidad Disociativa (TID, de ahora en adelante). El TID se caracteriza por alteraciones de la identidad y de la continuidad de la experiencia personal, que pueden involucrar fenómenos relacionados con la memoria y la percepción de sí mismo. La literatura especializada ha documentado su relación con experiencias traumáticas, la presencia de múltiples identidades, así como su complejidad clínica (Orlof et al., 2025; González et al., 2021; Meganck, 2017). Aunque existen investigaciones clínicas sobre el trastorno y algunos estudios que documentan experiencias disociativas en población universitaria (e.g., Mhanna et al., 2022; Garbóczy et al., 2021), la interacción entre autismo y experiencias disociativas en contextos educativos ha sido escasamente abordada en la literatura científica. Esta limitada producción dificulta comprender las experiencias educativas de estudiantes autistas que, además, refieren experiencias disociativas, así como identificar las barreras y necesidades de apoyo que pueden presentarse en sus trayectorias universitarias. En particular, resulta necesario analizar cómo pueden formularse ajustes razonables que respondan a las necesidades funcionales y educativas documentadas en cada caso.

En este sentido, el presente estudio se sitúa en la intersección entre la educación inclusiva, el autismo y las experiencias disociativas autoinformadas en el ámbito universitario. En primer lugar, se presenta un marco teórico que aborda tres ejes centrales: el autismo en la educación superior, las experiencias disociativas y el TID en contextos educativos, así como la relevancia de los ajustes razonables como herramienta para garantizar el derecho a la educación inclusiva. Posteriormente, se describe la metodología empleada mediante un estudio de caso que documenta el proceso de acompañamiento de una estudiante universitaria autista que refirió experiencias disociativas. A partir de este proceso, se identifican necesidades de apoyo y se formulan propuestas de ajustes razonables vinculadas con las situaciones documentadas. Finalmente, se discuten las implicaciones de estos hallazgos para la comprensión de las trayectorias educativas de estudiantes en educación superior y para el desarrollo de prácticas institucionales de inclusión que respondan a las barreras identificadas en los contextos universitarios.

El objetivo de este estudio es analizar, mediante un estudio de caso, la experiencia educativa de una estudiante universitaria autista que refiere experiencias disociativas, así como identificar y sistematizar propuestas de ajustes razonables relacionadas con las necesidades de apoyo documentadas durante el proceso de acompañamiento, con el propósito de contribuir a la comprensión de las condiciones institucionales que inciden en la permanencia académica en la educación superior.

Marco teórico

Autismo en educación superior

El autismo se clasifica en los sistemas diagnósticos como una condición del neurodesarrollo caracterizada por diferencias persistentes en la comunicación y la interacción social, así como por patrones restringidos o repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (González-Gómez, 2026a). También se han identificado factores neurobiológicos, genéticos y epigenéticos relacionados con su desarrollo. La expresión del autismo presenta una considerable variabilidad entre personas, tanto en las características que manifiestan como en los apoyos que pueden requerir a lo largo de su trayectoria vital (Ruggieri, 2026). En el ámbito educativo, algunas de las barreras que pueden enfrentar los estudiantes autistas se relacionan con la presentación y el seguimiento de instrucciones (González-Gómez & Cruz- Morales, 2026), así como las condiciones sensoriales de los entornos académicos. Estas

situaciones pueden adquirir mayor relevancia cuando las prácticas pedagógicas y las estructuras institucionales no contemplan distintas formas de procesamiento, comunicación y participación (Ramírez, 2026; Granja & Zambrano, 2025; Tamaral et al., 2025; Matos et al., 2025; Alabdulaziz, 2024; Yuan & Wang, 2024).

Desde perspectivas actuales, el autismo se comprende desde enfoques que cuestionan su reducción a una categoría de enfermedad o "trastorno" y reconocen la diversidad de formas de percibir, procesar e interactuar con el entorno, haciendo uso de las nomenclaturas personas no autistas o alistas (González-Gómez, 2026a). Bajo esta mirada, las dificultades de participación no pueden atribuirse exclusivamente a las características individuales de la persona autista, pues también deben analizarse las barreras sociales, culturales e institucionales que pueden producir dinámicas de exclusión y capacitismo (Vargas, 2025). Históricamente, el modelo médico ha tendido a interpretar la discapacidad en términos de déficit, anomalía o desviación (González-Gómez, 2026a), diagnosticada por "especialistas", encasillando a la persona dentro de categorías clínicas rígidas (Glenn, 2022). Este enfoque ha contribuido a reforzar estigmas, medicalizar diferencias humanas y justificar mecanismos institucionales de regulación de la conducta bajo parámetros de "normalidad". En consecuencia, cuando las personas autistas se sitúan fuera de los patrones tradicionales de interacción, comunicación o rendimiento académico, sus formas de participación pueden ser interpretadas desde estereotipos que contribuyen a reproducir condiciones de exclusión en los entornos educativos, laborales y sociales.

En México, las personas autistas enfrentan múltiples barreras estructurales que dificultan su acceso, permanencia y participación plena en la educación superior (Olmos, 2026). A pesar de los avances en materia de derechos humanos y discapacidad, persisten prácticas institucionales que limitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación. La universidad, como institución social, continúa organizándose bajo parámetros normativos que favorecen ciertas formas de comunicación, interacción y desempeño académico, lo que puede generar condiciones de desventaja para estudiantes autistas cuyas formas de participación y necesidades de apoyo no encuentran correspondencia con las prácticas institucionales predominantes (Olmos, 2026). Por ello, el análisis de la inclusión universitaria requiere examinar tanto las características de las trayectorias individuales como las condiciones pedagógicas, administrativas y sociales en las que estas se desarrollan.

ISSN 3061-7421 · cessumex.org

Experiencias disociativas y trayectorias educativas

El TID se describe en la literatura clínica como una alteración de la identidad caracterizada por discontinuidades en el sentido de sí mismo, acompañadas de modificaciones en distintos procesos, entre ellos la memoria, la percepción, la "cognición" y la conducta. La literatura especializada ha relacionado este trastorno con antecedentes de experiencias traumáticas, particularmente durante etapas tempranas del desarrollo; sin embargo, dicha relación no debe interpretarse como una explicación causal automática aplicable a todos los casos (Lane et al., 2025). Desde esta perspectiva clínica, se han propuesto explicaciones sobre la diferenciación de estados de identidad y sus posibles relaciones con procesos de memoria y regulación emocional. No obstante, estas formulaciones corresponden al campo de la investigación clínica y no permiten inferir, por sí mismas, la presencia de un TID a partir de experiencias disociativas referidas por una persona.

No obstante, algunos autores han cuestionado determinados procesos de evaluación y establecimiento del diagnóstico, señalando que pueden presentarse diagnósticos erróneos, falsos positivos o casos en los que las manifestaciones disociativas son interpretadas de manera inadecuada (Piper & Merskey, 2004). Asimismo, Pietkiewicz et al. (2021) señalan que las directrices diagnósticas de la CIE-10 y el DSM-5 presentan dificultades para distinguir algunos casos de TID de presentaciones imitadas o falsos positivos. Por ello, los autores ponen de manifiesto la necesidad de una formación clínica más especializada en la evaluación de los trastornos disociativos. En el ámbito de la evaluación, existen instrumentos destinados a explorar o identificar diferentes manifestaciones disociativas. Entre ellos se encuentran la Entrevista Clínica Estructurada para los Trastornos Disociativos (SCID-D), la Entrevista del Subtipo Disociativo del TEPT (DSP-I) y la Escala de Experiencias Disociativas (DES-II), considerada una de las herramientas de autoinforme más utilizadas para la detección de síntomas disociativos (Lane et al., 2025). Sin embargo, es indispensable distinguir entre instrumentos de detección o autoinforme y procedimientos de evaluación diagnóstica: las puntuaciones obtenidas en una escala no constituyen, por sí mismas, evidencia suficiente para establecer un diagnóstico de TID.

Algunos estudios han explorado la presencia de experiencias disociativas en estudiantes universitarios mexicanos (Guerrero et al., 2025; Hernández, 2024), así como en contextos internacionales (Kate et al., 2020). No obstante, la presencia de experiencias disociativas en estudiantes universitarios ha sido escasamente abordada desde la literatura educativa, particularmente cuando estas experiencias coexisten con condiciones de autismo.

Esta limitada producción dificulta comprender las barreras y necesidades de apoyo que pueden presentarse en las trayectorias educativas de estudiantes autistas que también refieren experiencias disociativas. En este contexto, algunos trabajos recientes han comenzado a documentar la complejidad clínica de estas intersecciones. Verbigracia, Nandipati y Reddy (2025) describen un caso clínico de un adolescente con diagnóstico de autismo, disforia de género y TID, en el que también se identificaron otras condiciones psiquiátricas y médicas. Este reporte permite advertir la complejidad que puede implicar la evaluación diferencial cuando coinciden distintas manifestaciones clínicas, aunque sus resultados no pueden generalizarse a otras personas ni trasladarse directamente al ámbito educativo. Asimismo, Murakami et al. (2026) analizan la relación entre experiencias de victimización por acoso y disociación en adultos autistas. Sus resultados señalan la importancia de considerar los factores ambientales y las experiencias de victimización al estudiar los fenómenos disociativos en esta población. En conjunto, estos trabajos permiten identificar un campo de investigación que requiere mayor desarrollo, particularmente en lo relativo a las experiencias educativas, las barreras institucionales y las necesidades de apoyo de estudiantes autistas que refieren fenómenos disociativos.

Ajustes razonables en educación superior

Dentro de las instituciones universitarias, la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad requiere no solo marcos normativos claros, sino también compromiso institucional y sensibilidad docente para garantizar entornos educativos accesibles y equitativos (Macías-Rosado et al., 2026). El análisis de los ajustes razonables propuestos, solicitados o implementados en el contexto universitario permite identificar tanto las respuestas institucionales como las barreras que persisten en la práctica educativa. No obstante, lograr esta inclusión implica enfrentar barreras estructurales significativas, entre ellas: modelos pedagógicos estandarizados, limitada formación docente en educación inclusiva, escasez de recursos institucionales y débil coordinación entre los actores educativos involucrados (Balseca et al., 2025). En este sentido, la implementación de ajustes razonables requiere no solo su reconocimiento formal, sino también protocolos establecidos que garanticen su aplicación, seguimiento y continuidad a lo largo de toda la trayectoria académica de los estudiantes. De lo contrario, su reconocimiento puede permanecer en el plano administrativo sin traducirse en modificaciones verificables de las condiciones de enseñanza, evaluación y participación.

La literatura sobre ajustes razonables específicos para estudiantes autistas en educación superior sigue siendo limitada. Esta escasez es aún mayor cuando se consideran estudiantes autistas que además presentan experiencias disociativas. En este contexto, existen aportes iniciales como la publicación periodística de González-Gómez (2025a) sobre ajustes razonables para estudiantes universitarios autistas, así como investigaciones relacionadas con la figura de tutoría sombra en educación superior (González-Gómez, 2026a; González-Gómez, 2026b; González-Gómez & Cruz-Morales, 2026; Cruz-Morales & González- Gómez, 2025; González-Gómez, 2025b; González-Gómez, 2025c), que permiten discutir modalidades de acompañamiento y apoyos individualizados en el contexto universitario. Algunas de estas aportaciones pueden constituir referentes para explorar posibles apoyos dirigidos a estudiantes autistas que también refieren experiencias disociativas, siempre que su pertinencia se determine a partir de las necesidades funcionales y educativas de cada persona. Pese a estos avances, continúa existiendo una escasa sistematización de ajustes razonables diseñados específicamente para estudiantes universitarios que presentan simultáneamente autismo y experiencias disociativas, lo que hace pertinente desarrollar estudios que documenten las barreras identificadas, las necesidades de apoyo, las respuestas institucionales y las propuestas de ajustes razonables en contextos universitarios.

Método

Diseño del estudio

El presente estudio se desarrolló bajo un diseño de estudio de caso único de carácter exploratorio, orientado a comprender de manera contextualizada la experiencia universitaria de una estudiante autista que cuenta con un diagnóstico formal de autismo y que refirió experiencias disociativas, en el contexto de una presunción diagnóstica de TID no confirmada. El análisis se centró en las experiencias comunicadas por la estudiante, las dificultades identificadas durante el acompañamiento psicológico y las condiciones institucionales relacionadas con su trayectoria universitaria. Por su carácter exploratorio y por tratarse de un caso individual, los hallazgos no pretenden establecer relaciones causales ni generalizarse a otras personas o contextos educativos.

Participante

Participó una estudiante universitaria, adscrita a la Universidad Veracruzana. La estudiante cuenta con un diagnóstico formal de autismo, emitido por un médico especialista

certificado. Asimismo, refirió experiencias disociativas y la presencia de 18 “alters”, a los que describió mediante características diferenciadas, como nombre, género y formas específicas de aparición. Esta información fue comunicada durante el acompañamiento psicológico y quedó registrada en materiales escritos y grabaciones de sesiones realizadas mediante la plataforma Zoom. La referencia a una presunción diagnóstica de TID se conserva exclusivamente como antecedente no confirmado; por tanto, este estudio no considera que la estudiante cuente con un diagnóstico establecido de dicho trastorno. El propósito del estudio no fue establecer un diagnóstico adicional ni interpretar las experiencias de la estudiante desde una categoría clínica no confirmada. En todo momento se buscó documentar su experiencia universitaria y examinar las barreras y necesidades de apoyo que comunicó en relación con ese contexto.

Contexto del caso

Características del entorno universitario**.** La estudiante cursaba estudios de licenciatura al momento de los acontecimientos descritos. De acuerdo con la información que proporcionó, su trayectoria universitaria incluía asistencia regular a clases, relaciones de amistad, apoyo familiar y un desempeño académico favorable. Sin embargo, también refirió dificultades personales y académicas que no eran necesariamente visibles en su desempeño cotidiano. Durante el acompañamiento psicológico, en noviembre de 2025, comunicó la presencia de experiencias disociativas que, según señaló, formaban parte de su historia personal desde años anteriores.

Presencia o ausencia de apoyos institucionales**.** La estudiante cuenta con un diagnóstico formal de autismo y requirió apoyos y ajustes razonables en su entorno universitario. De acuerdo con la información recabada durante el acompañamiento, estos apoyos no se habían concretado de manera completa. Posteriormente, ante las necesidades que la estudiante comunicó en relación con sus experiencias disociativas, se consideró necesario documentar las dificultades que enfrentaba en el ámbito académico. En noviembre de 2025, el psicólogo tratante elaboró un informe dirigido a las autoridades académicas correspondientes, que fue remitido por la propia estudiante a las instancias universitarias con el propósito de solicitar ajustes razonables acordes con su situación. La información disponible para este estudio permite documentar la elaboración y remisión de dicho informe, pero no permite afirmar que las medidas solicitadas hayan sido autorizadas o implementadas en su totalidad.

Demandas académicas relevantes para el caso**.** La estudiante refirió que, en determinados momentos, experimentaba sensaciones de inutilidad, pérdida de interés en algunas actividades escolares y una percepción de no encajar plenamente en su entorno universitario. Estas experiencias se recuperan como parte de su propio relato y se examinan en relación con las demandas académicas, las condiciones institucionales y las circunstancias personales que describió. No se asume que tales experiencias sean consecuencia directa del autismo o de las experiencias disociativas, ni se establece una relación causal entre ellas y las condiciones de su entorno educativo.

Procedimiento

Contexto de atención psicológica**.** El 5 de noviembre de 2025 se estableció el primer contacto con la estudiante, después de un intento suicida ocurrido a finales de octubre del mismo año. Durante la primera sesión se realizó una exploración de su situación personal y académica mediante la escucha de su relato. Posteriormente, se acordó mantener sesiones semanales de seguimiento psicológico. A partir de la información comunicada por la estudiante, se identificaron dificultades relacionadas con su experiencia educativa que requerían atención en el ámbito institucional, además del acompañamiento psicológico. También se registraron situaciones de desregulación e invalidación emocional referidas durante el acompañamiento, las cuales fueron abordadas en las sesiones.

Obtención de la información**.** La información utilizada en el estudio procedió de los relatos de la estudiante durante las sesiones, las entrevistas realizadas, los registros elaborados durante el acompañamiento psicológico, las grabaciones de sesiones efectuadas mediante Zoom y los reportes conductuales proporcionados por la propia estudiante. Estos materiales permitieron recuperar información sobre sus experiencias personales y académicas, las dificultades que comunicó y las necesidades de apoyo que identificó. La selección de la información para el análisis se delimitó a los contenidos relacionados con el propósito del estudio y con la experiencia universitaria de la participante. El material considerado para este trabajo correspondió principalmente a los registros de las primeras sesiones de acompañamiento, durante las cuales se exploraron las dificultades personales y académicas que la estudiante comunicó.

Proceso de registro y análisis de la información**.** Durante la primera sesión, la estudiante señaló que no contaba con recursos económicos suficientes para mantener un

proceso psicoterapéutico continuo. También refirió que sus padres habían destinado previamente recursos económicos considerables a la atención psicológica con una profesional que se presentaba como “especialista en autismo”, experiencia de la cual manifestó no haber obtenido el apoyo esperado. Ante esta situación, se acordó brindarle atención psicológica gratuita. Esta decisión correspondió a las condiciones de atención y se mantuvo independiente de su participación en la investigación. Para documentar las sesiones, se utilizaron grabaciones realizadas mediante Zoom, con la aceptación de la participante, quien autorizó su utilización con fines investigativos y de documentación. Los registros escritos y los reportes conductuales también formaron parte de los materiales considerados para la elaboración del estudio. Las entrevistas y conversaciones desarrolladas durante los encuentros estuvieron orientadas a identificar las dificultades que la estudiante experimentaba en su vida personal y académica, así como a conocer las experiencias que ella misma refería, incluidas aquellas relacionadas con la presencia de “alters”. A partir de la información obtenida durante las primeras sesiones se elaboró una relatoría descriptiva de la experiencia de la estudiante, con énfasis en las dificultades que comunicó en el ámbito personal y universitario, las experiencias disociativas que refirió y las condiciones institucionales relacionadas con su trayectoria académica. La relatoría tuvo como propósito documentar y visibilizar las circunstancias del caso. No se realizó una categorización sistemática ni se aplicó un procedimiento de codificación de la información. En consecuencia, las interpretaciones se circunscriben a la información comunicada por la participante y a la reconstrucción descriptiva de las circunstancias documentadas; no se presentan como resultados de un procedimiento de análisis categorial ni como explicaciones causales. El material de trabajo, integrado por registros escritos y grabaciones de las sesiones realizadas mediante la plataforma Zoom, se almacenó en una computadora de uso personal con acceso exclusivo del investigador. Una vez concluido el proceso de investigación, los registros permanecieron bajo resguardo del investigador, sin acceso de terceras personas. El investigador desempeñó simultáneamente las funciones de psicólogo tratante y responsable del estudio durante el periodo de atención. Esta doble función se declara como una condición relevante para contextualizar la obtención y la interpretación de la información, y para delimitar el alcance del estudio.

Consideraciones éticas

Consentimiento y participación voluntaria**.** Antes de elaborar el artículo, se dialogó con la estudiante acerca de la posibilidad de documentar y publicar su experiencia en una revista académica. La participante manifestó su conformidad con la utilización de la información de las sesiones para fines investigativos y con la publicación del trabajo; además, firmó una responsiva que contemplaba la posibilidad de publicar posteriormente un artículo académico. También aceptó la grabación de las sesiones mediante Zoom con fines de investigación y documentación. La atención psicológica gratuita se mantuvo como una decisión independiente de estas autorizaciones. Antes de enviar el manuscrito a evaluación, se realizó una reunión para que la participante pudiera leer la versión entonces preparada para su posible publicación. Durante esta revisión tuvo conocimiento de la manera en que se había documentado y presentado su experiencia, y contó con la oportunidad de expresar cualquier desacuerdo u observación sobre el contenido. La participante expresó interés en que su experiencia contribuyera a visibilizar situaciones que, desde su perspectiva, suelen ser malinterpretadas y estigmatizadas. Manifestó que la presencia de experiencias disociativas no invalida la capacidad de una persona para cursar estudios universitarios, obtener resultados académicos favorables o establecer relaciones afectivas significativas. Estas expresiones se recuperan como parte de su testimonio y no como una afirmación generalizable a todas las personas que refieren experiencias similares.

Evaluación ética**.** El estudio no contó con la revisión ni la aprobación de un comité de ética. Esta circunstancia se informa expresamente para delimitar el alcance de las consideraciones éticas del trabajo y evitar atribuirle una aprobación institucional que no se obtuvo. En consecuencia, las autorizaciones otorgadas por la participante y las medidas adoptadas durante el proceso se describen como parte de las condiciones en las que se desarrolló el trabajo, sin presentarlas como equivalentes a una evaluación ética institucional. El proceso se desarrolló con el propósito de atender las dificultades que la estudiante comunicaba y contribuir a visibilizar una experiencia que, desde su perspectiva, había sido poco comprendida y reconocida en su entorno universitario. La participación voluntaria de la estudiante, su autorización para utilizar la información con fines investigativos y su conformidad con la posibilidad de publicación forman parte de las condiciones en las que se desarrolló este trabajo y deben considerarse al valorar sus alcances éticos.

Confidencialidad y protección de la identidad**.** Para proteger la identidad de la participante, se omitieron datos personales y detalles contextuales que no fueran indispensables para comprender y analizar la experiencia documentada. Se conservaron únicamente los datos institucionales y contextuales considerados necesarios para situar el caso y desarrollar el análisis. La información que se mantiene en el presente artículo responde a su pertinencia para la comprensión de la experiencia y del contexto universitario en el que se produjo. Asimismo, la participante tuvo acceso a la versión preparada para su envío a evaluación, lo que permitió que conociera la información personal y contextual incorporada en el texto. Los registros escritos y las grabaciones de las sesiones se almacenaron en una computadora de uso personal con acceso exclusivo del investigador y permanecieron bajo su resguardo, sin acceso de terceras personas.

Descripción del caso

Trayectoria académica

Historia educativa general**.** Ella se describe como una estudiante profundamente comprometida con su formación académica. A pesar de que en los últimos años su vida ha estado atravesada por múltiples experiencias complejas, ha logrado mantener una participación moderada en su proceso educativo. Su historia refleja una notable capacidad de perseverancia, incluso en contextos personales que han implicado desafíos significativos. En este sentido, la estudiante expresa la convicción de poder culminar exitosamente su formación universitaria.

Motivaciones para cursar estudios universitarios**.** Una de las principales motivaciones de la estudiante es demostrarse a sí misma que posee la capacidad de construir una vida independiente. Asimismo, expresa el deseo de realizar en el futuro una movilidad académica hacia otro estado de la república o incluso hacia otro país, con el objetivo de conocer nuevas culturas y formas de vida. Aunque en ocasiones describe la experiencia de vivir como emocionalmente intensa o difícil, también reconoce diversas razones que le motivan a continuar y que forman parte de sus proyectos personales y expectativas de futuro.

Intereses y fortalezas personales

Áreas de interés**.** La estudiante manifiesta una profunda afinidad con diversas expresiones artísticas, entre ellas el arte visual, la música, el anime y la pintura. Dentro de sus proyectos a futuro, expresa el deseo de concluir sus estudios universitarios y eventualmente realizar estudios de posgrado, así como viajar junto a su pareja sentimental a Alemania y posteriormente establecer un proyecto de vida compartido en Canadá. Estos intereses reflejan una vida afectiva, creativa y aspiracional, que forma parte central de su identidad personal.

Dificultades cotidianas

Desafíos académicos o sociales en la vida universitaria**.** En el contexto universitario, la estudiante ha llegado a experimentar episodios significativos de estrés académico y sobrecarga sensorial. Entre las experiencias que refiere, destacan particularmente las dificultades relacionadas con la exposición a estímulos auditivos intensos, que pueden generarle sensaciones de saturación o agotamiento sensorial. Adicionalmente, la estudiante describe que sus experiencias “subjetivas” relacionadas con la presencia de múltiples “alters” pueden acompañarse de cambios emocionales y episodios de desconexión o vacíos momentáneos en la continuidad de su experiencia. Según su propio relato, estas situaciones pueden generar dificultades en distintos ámbitos de su vida, incluidos el académico, social, familiar e interpersonal.

Experiencias disociativas

Descripción general**.** La estudiante refiere que la primera vez que percibió la presencia de "otras voces o presencias internas" ocurrió alrededor de los 11 años. En aquel momento, interpretó esta experiencia como algo que posiblemente también les ocurría a otras personas, por lo que no habló de ello durante varios años. Años más tarde, durante la aplicación de una "prueba psicológica", experimentó una sensación "interna" de conflicto o debate al responder ciertas preguntas, lo que le llevó a cuestionarse si algo más estaba ocurriendo con ella. No fue sino hasta noviembre de 2025, dentro de un espacio terapéutico, caracterizado por confianza y escucha activa, cuando la estudiante decidió hablar por primera vez de la presencia de sus "alters".

Ejemplo ilustrativo de uno de sus "alters"**.** La estudiante reporta la existencia de 18 "alters". Con el objetivo de preservar su privacidad, se describe únicamente uno de ellos, identificado como Flawi. Flawi es descrita como una niña que se "dispersa" y que puede desconcentrarse con facilidad. No obstante, cuando se involucra en actividades que le resultan placenteras, puede concentrarse intensamente durante largos periodos. La estudiante describe a este "alter" como emocionalmente sensible, en ocasiones inocente e infantil, con un marcado interés por dibujar, ver videos, jugar o conversar, actividades que le permiten regular emocionalmente experiencias desagradables.

Impacto en la vida académica**.** La estudiante reconoce que la convivencia "interna" entre múltiples "alters" puede resultar compleja, señalando que en ocasiones percibe discusiones o desacuerdos entre ellos. A pesar de estas dificultades, expresa el deseo de que con el tiempo pueda existir una mayor armonía entre ellos, con el objetivo de continuar desarrollando sus actividades académicas de la mejor manera posible.

Experiencia universitaria

Interacción con docentes

Relación con docentes**.** La relación de la estudiante con sus docentes puede describirse como respetuosa en términos generales. Sin embargo, la ausencia de una implementación clara de ajustes razonables ha limitado el apoyo institucional disponible. A pesar de ello, la estudiante identifica al menos a un docente con quien ha logrado construir una relación de confianza, empatía y apertura, lo cual ha sido percibido por ella como una fuente importante de apoyo dentro de su facultad.

Episodios de incomprensión, conflicto o apoyo**.** La estudiante refiere que, en relación con las experiencias que identifica como cambios entre sus alters, a los que denomina ocasionalmente switch (cambios de un alter a otro), ha experimentado sensaciones de incomprensión o aislamiento, temiendo que otras personas puedan interpretar estas experiencias de forma negativa o estigmatizante. Estas vivencias han estado acompañadas, en algunos momentos, de temores intensos a ser juzgada o rechazada.

Demandas académicas

Dificultades para cumplir con determinadas tareas o dinámicas educativas**.** La estudiante menciona que las exigencias institucionales pueden llegar a sentirse abrumadoras, particularmente en periodos de alta carga académica. En estos contextos, ha llegado a experimentar dificultades para iniciar o concluir ciertas tareas académicas. A partir de lo referido por la estudiante, se considera que la disponibilidad de ajustes razonables pertinentes a sus necesidades podría contribuir a favorecer su participación y continuidad escolar. Sin embargo, esta posibilidad constituye una propuesta que requiere valoración e implementación institucional, por lo que el presente estudio no permite establecer sus efectos sobre el desempeño académico.

Experiencias de inclusión institucional

Presencia o ausencia de estrategias de inclusión**.** El caso documenta una experiencia en la que convergen un diagnóstico formal de autismo y experiencias disociativas autoinformadas dentro de la Universidad Veracruzana. Aunque no se cuenta con información suficiente para establecer que se trate del primer caso de esta naturaleza en la institución a nivel estatal, su documentación permite examinar las condiciones de atención y los apoyos institucionales disponibles ante situaciones de esta complejidad. Sin embargo, la experiencia documentada permite examinar si la Universidad Veracruzana cuenta con mecanismos para desarrollar apoyos efectivos ante situaciones de esta naturaleza. Por tanto, es razonable considerar que la implementación efectiva de ajustes razonables podría facilitar significativamente la permanencia y egreso de la estudiante, aunque sus efectos deberán valorarse a partir de su aplicación y seguimiento.

Impacto emocional del entorno universitario

Efectos del contexto educativo en el bienestar psicológico de la estudiante**.** La estudiante señala que la acumulación de demandas académicas, combinada con dificultades en la gestión emocional, se ha acompañado de pensamientos suicidas. Este señalamiento forma parte de su relato sobre el malestar experimentado durante su trayectoria universitaria y requiere comprenderse en el contexto de las distintas circunstancias personales y educativas que describió. El presente estudio no permite establecer que las demandas académicas hayan sido, por sí solas, la causa de dichos pensamientos. No obstante, este hallazgo sugiere la importancia de comprender cómo las condiciones educativas pueden relacionarse con el comportamiento suicida, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad.

Relación entre demandas universitarias y experiencias disociativas**.** La estudiante expresa su deseo de aprender a convivir de manera más armoniosa con sus “alters”, así como la posibilidad de hablar abiertamente sobre estas experiencias sin temor a ser juzgada, rechazada o estigmatizada.

A partir de la experiencia documentada en el presente estudio de caso, se presentan algunas propuestas exploratorias de ajustes razonables que podrían contribuir a la participación

académica de estudiantes universitarios que presentan simultáneamente autismo y experiencias disociativas (Tabla 1). Estas sugerencias no constituyen un protocolo universal, sino orientaciones preliminares derivadas de la experiencia documentada en este caso y de la literatura sobre inclusión educativa.

Tabla 1. Propuesta de ajustes razonables y apoyos para estudiantes autistas que refieren experiencias disociativas

Área	Ajuste razonable	Operativización en el contexto universitario	Justificación
Apoyo institucional	Coordinación con servicios de apoyo facultativo.	Trabajo coordinado entre docentes, tutor académico o tutor sombra y servicios de apoyo psicológico o psicoterapéutico.	Favorece la continuidad de los apoyos académicos y la coordinación entre las instancias involucradas, evitando intervenciones aisladas o discontinuas.
Carga académica	Flexibilidad en carga semestral.	Posibilidad de cursar un menor número de materias sin penalización administrativa ni afectación al estatus académico.	Reduce la acumulación de estrés académico y puede favorecer la continuidad estudiantil cuando las condiciones personales dificultan atender la carga ordinaria.
Asistencia y continuidad académica	Flexibilidad en asistencia y recuperación de actividades.	Establecer acuerdos para justificar ausencias relacionadas con episodios de sobrecarga sensorial o dificultades personales, así como mecanismos para recuperar contenidos, actividades y evaluaciones.	Permite atender situaciones que pueden interferir temporalmente con la asistencia y participación de la estudiante, sin comprometer innecesariamente la continuidad de su trayectoria académica.
Instrucciones académicas	Instrucciones explícitas y por escrito.	Los docentes proporcionan instrucciones de tareas y evaluaciones mediante correo institucional o plataformas educativas como Eminus o Teams.	Disminuye la ambigüedad interpretativa frecuente en estudiantes autistas y facilita la recuperación de información cuando existen dificultades para procesar o recordar indicaciones exclusivamente verbales.
Evaluación académica.	Flexibilidad moderada en tiempos de entrega.	Posibilidad de extensiones previamente acordadas cuando se presenten episodios de desregulación emocional o experiencias disociativas.	Permite adecuar los plazos a las necesidades particulares de la estudiante y reducir dificultades adicionales para cumplir con las actividades académicas.

Área	Ajuste razonable	Aplicación en el contexto universitario	Justificación
	Modalidades alternativas de evaluación.	Permitir evaluaciones escritas en lugar de exposiciones orales cuando estas generen sobrecarga sensorial significativa.	Reduce la presión social y facilita que la estudiante demuestre su conocimiento en condiciones académicas más favorables.
Apoyo académico de tutoría sombra	Tutor sombra.	Posibilidad de contar con un tutor de apoyo que facilite la mediación entre demandas académicas y necesidades del estudiante.	Algunos estudiantes requieren apoyo especializado para interpretar dinámicas académicas y organizar el cumplimiento de actividades escolares.
	Comunicación docente con tutor sombra.	Establecer comunicación periódica entre docentes y tutor sombra para aclarar dificultades académicas o administrativas.	Favorece la claridad institucional y permite una intervención adecuada entre expectativas académicas y necesidades que pueda requerir la estudiante.
	Comunicación institucional con tutor sombra.	Establecer canales de comunicación entre tutor sombra y autoridades académicas para el seguimiento de ajustes razonables.	Reduce incertidumbre institucional y facilita la implementación coherente de los apoyos acordados.
	Comunicación y coordinación del tutor sombra con la familia.	Establecer, con autorización expresa de la estudiante, canales de comunicación entre el tutor sombra y los familiares que ella designe, con el propósito de compartir información relevante sobre necesidades de apoyo, acuerdos académicos y situaciones que puedan requerir acompañamiento. La comunicación deberá respetar la privacidad, autonomía y decisiones de la estudiante.	Favorece la continuidad de los apoyos entre el entorno familiar y el universitario, permite coordinar acciones de acompañamiento y evita respuestas fragmentadas ante las necesidades que pueda presentar la estudiante.
Organización académica.	Fragmentación de tareas complejas.	Dividir proyectos extensos en entregas parciales con retroalimentación progresiva por parte del docente.	Facilita la planificación, la organización del tiempo y la comprensión gradual de tareas académicas complejas.
Participación en clase.	Alternativas a participación espontánea.	Permitir participación mediante foros virtuales o intervenciones preparadas previamente.	Ofrece alternativas de participación que permiten organizar previamente las intervenciones y reducir las dificultades que pueden presentarse en situaciones de exposición espontánea.

Área	Ajuste razonable	Aplicación en el contexto universitario	Justificación
Autonomía estudiantil.	Plan individual de apoyos académicos.	Definición de ajustes razonables en diálogo con la estudiante y revisión periódica de su implementación.	Promueve autodeterminación y evita imposición de apoyos.
Sobrecarga sensorial.	Flexibilidad en el ambiente físico.	Permitir uso de audífonos, elección de asiento o pausas sensoriales durante las clases.	El entorno universitario puede generar sobrecarga sensorial que afecta la concentración y el bienestar emocional.
Memoria académica.	Registro escrito de acuerdos académicos.	Confirmar por escrito cambios de tareas, fechas o acuerdos académicos con la estudiante.	Facilita la consulta posterior de instrucciones y acuerdos, especialmente cuando la estudiante refiere dificultades para mantener la continuidad de la información comunicada verbalmente.
Regulación emocional.	Espacios de pausa regulatoria.	Permitir que la estudiante pueda salir brevemente del aula cuando experimente sobrecarga emocional o sensorial.	Favorece la autorregulación y puede contribuir a prevenir una mayor sobrecarga emocional o sensorial.
Regulación sensorial.	Espacio académico de baja estimulación.	Disponibilidad de espacios tranquilos para estudiar, esperar entre clases o presentar evaluaciones.	Disminuye la sobreestimulación sensorial que puede afectar el rendimiento académico.
Prevención de crisis.	Identificación y comunicación de señales tempranas de malestar.	Acordar con la estudiante la posibilidad de comunicar señales de malestar o sobrecarga, así como las personas y los servicios institucionales a los que puede recurrir cuando requiera apoyo.	Facilita la identificación oportuna de necesidades de apoyo y la activación de los recursos institucionales pertinentes, respetando la autonomía y las decisiones de la estudiante.
Episodios disociativos.	Acuerdos de actuación ante episodios de desconexión referidos por la estudiante.	Establecer previamente, en diálogo con la estudiante, pautas de actuación que contemplen pausas, comunicación respetuosa y la posibilidad de retirarse temporalmente del aula, evitando confrontaciones o exposiciones públicas.	Favorece una respuesta institucional respetuosa de las necesidades expresadas por la estudiante y reduce el riesgo de estigmatización ante situaciones que puedan resultar difíciles de comprender para otras personas.

Área	Ajuste razonable	Aplicación en el contexto universitario	Justificación
Apoyo académico y autorregulación en disociación	Estrategias para recuperar la continuidad de la actividad académica después de episodios de desconexión o cambios entre "alters".	Acordar previamente con la estudiante estrategias para retomar las actividades académicas cuando experimente episodios de desconexión o cambios entre "alters". Estas pueden incluir instrucciones breves por escrito, recordatorios de la actividad que se encontraba realizando, identificación del punto en que se interrumpió la tarea y tiempo flexible para reincorporarse. Las estrategias deberán establecerse de manera individual, en diálogo con la estudiante y respetando sus decisiones.	Las experiencias de desconexión y los cambios entre "alters" referidos por la estudiante pueden generar interrupciones en la continuidad de las actividades académicas, así como dificultades para recuperar instrucciones, tareas o acuerdos previos. Contar con estrategias de reincorporación previamente acordadas puede facilitar que retome sus actividades y dar continuidad a su trabajo académico, considerando sus necesidades particulares.

Nota: Los ajustes razonables descritos en esta tabla se elaboraron a partir de la experiencia reportada por la estudiante dentro de este estudio de caso. Se presentan como propuestas exploratorias y no como medidas cuya implementación o eficacia haya sido comprobada en el caso analizado. Su utilidad radica en ofrecer orientaciones preliminares que pueden servir como referencia para el análisis de situaciones similares en otros contextos universitarios. Su pertinencia deberá valorarse individualmente, en diálogo con cada estudiante y considerando sus necesidades, preferencias y condiciones institucionales.

Discusión

El presente estudio de caso permite visibilizar la complejidad de las trayectorias universitarias de estudiantes autistas que refieren experiencias disociativas. Lejos de representar una imposibilidad para el desarrollo académico, la experiencia documentada muestra que la estudiante mantiene una participación activa en su proceso formativo, así como intereses personales, vínculos afectivos y proyectos de vida a futuro. Este hallazgo resulta particularmente relevante, ya que confronta de manera directa narrativas históricamente patologizantes y psiquiatrizantes que han tendido a representar a las personas con diagnósticos clínicos como individuos incapaces de tener trayectorias académicas complejas o proyectos vitales de forma autónoma, como la obtención de un empleo o la formación de una familia. A pesar de convivir con características asociadas al autismo, así como con experiencias disociativas autoinformadas, la estudiante mantiene intereses intelectuales, vínculos afectivos significativos y aspiraciones profesionales

concretas. Estos elementos cuestionan las representaciones que reducen la existencia de las personas a sus diagnósticos y permiten reconocer que las trayectorias educativas de estudiantes en situación de discapacidad no se definen exclusivamente por sus condiciones clínicas, sino también por sus recursos personales, redes de apoyo y oportunidades educativas.

Asimismo, el caso analizado sugiere que muchas de las dificultades que emergen en el contexto universitario no se originan exclusivamente en las características individuales de la estudiante (autismo + experiencias disociativas), sino en la interacción entre estas y entornos educativos que carecen de preparación suficiente para responder a la diversidad presente en la educación superior. Desde esta perspectiva, la discapacidad no puede comprenderse únicamente como una propiedad del individuo, sino también como el resultado de la interacción entre determinadas configuraciones neurológicas y sistemas educativos históricamente diseñados bajo supuestos de "igualdad" sensorial y conductual. En el caso documentado, la sobrecarga sensorial, las demandas académicas complejas y las formas inflexibles de evaluación constituyen condiciones que pueden incrementar las exigencias que enfrenta la estudiante. A ello se suman las experiencias disociativas que ella refiere, las cuales pueden coincidir con interrupciones en la continuidad de sus actividades y en la organización de su experiencia cotidiana. Esta interpretación debe entenderse como una lectura contextual del caso y no como una relación causal demostrada entre las demandas universitarias y las experiencias disociativas.

A partir de la experiencia documentada, la tabla de ajustes razonables propuesta en este artículo busca ofrecer orientaciones preliminares para favorecer la participación, permanencia y egreso de estudiantes que se encuentran en situaciones similares. Lejos de constituir un protocolo universal, esta propuesta pretende abrir una discusión sobre la necesidad de que las universidades desarrollen mecanismos institucionales más sensibles a las realidades que enfrentan cotidianamente estudiantes en situación de discapacidad. En este sentido, medidas como la flexibilización moderada de la carga académica, la fragmentación de tareas complejas, el desglosamiento de instrucciones, la existencia de acuerdos de actuación ante episodios disociativos o la posibilidad de contar con un tutor sombra (González-Gómez & Cruz-Morales, 2026; González-Gómez, 2026a; 2026b; 2025b; 2025c) representan alternativas que podrían contribuir a reducir barreras académicas, organizativas y de comunicación. Sin embargo, dado que la tabla constituye una propuesta

derivada del análisis del caso y no un conjunto de medidas cuya implementación y eficacia hayan sido evaluadas, sus posibles beneficios deberán examinarse en futuras investigaciones. Más que privilegios extraordinarios, estos ajustes constituyen herramientas de accesibilidad educativa que pueden favorecer la participación en condiciones más equitativas dentro del sistema universitario. Negar estos apoyos bajo el argumento de preservar la "igualdad académica" no fortalece la meritocracia universitaria; por el contrario, reproduce condiciones estructurales de desventaja que dificultan la permanencia de estudiantes con trayectorias diversas.

La tabla propuesta tampoco debe interpretarse como una exigencia de transformaciones pedagógicas extraordinarias o como una prescripción idéntica para todos los estudiantes. Su pertinencia radica en mostrar que determinadas barreras pueden atenderse mediante modificaciones concretas en la organización de las tareas, la comunicación docente, los procedimientos de evaluación y la coordinación de apoyos. La selección y aplicación de estas medidas requiere considerar las necesidades funcionales de cada estudiante, escuchar su propia experiencia y establecer acuerdos institucionales verificables. En consecuencia, la propuesta no permite afirmar que la introducción de tales ajustes haya producido cambios en el desempeño o la permanencia de la participante, pero sí permite identificar ámbitos específicos en los que las instituciones pueden intervenir para evitar que las condiciones de organización universitaria se conviertan en obstáculos adicionales.

Sin embargo, el caso también permite observar un conflicto frecuente en el discurso actual de la educación superior: existe una distancia profundamente marcada entre los discursos institucionales de inclusión y las condiciones reales de implementación de apoyos educativos. En muchos contextos universitarios, la inclusión se presenta como el eje central de los discursos institucionales, acompañada de declaraciones públicas, planes estratégicos y campañas de comunicación que posicionan a las universidades como espacios comprometidos con la diversidad. No obstante, la existencia de estos discursos no acredita por sí misma que las condiciones cotidianas de acceso, permanencia y egreso hayan sido transformadas. Cuando los estudiantes solicitan apoyos concretos, pueden encontrarse con estructuras administrativas difusas y rígidas, ausencia de protocolos, falta de recursos especializados o resistencias institucionales que trasladan la responsabilidad de adaptación exclusivamente al estudiante. En ocasiones, la inclusión educativa se transforma en el

maquillaje ético con el que la universidad oculta su incapacidad de adaptarse a la realidad; un cosmético institucional para una estructura que prefiere lucir bien antes que ser justa. El problema adquiere mayor gravedad cuando la institución conoce las barreras que enfrenta un estudiante y, aun así, carece de mecanismos claros para atenderlas o garantizar el seguimiento de las solicitudes. En esas circunstancias, la omisión institucional deja de ser un asunto meramente administrativo y se convierte en una condición que compromete el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

La inclusión, en consecuencia, no puede reducirse a un recurso discursivo que embellezca la imagen pública de las universidades, ya que cuando esto ocurre termina operando como una forma de invisibilización de las barreras estructurales que siguen presentes en la educación superior. Dicho de forma directa: una universidad puede declararse inclusiva en sus documentos institucionales y, al mismo tiempo, sostener prácticas académicas que continúan excluyendo silenciosamente a estudiantes con trayectorias diversas. La discriminación, la invisibilización y la deshumanización de estudiantes en situación de discapacidad no siempre se manifiestan a través de actos explícitos, sino también mediante la ausencia de condiciones que hagan posible su permanencia en el sistema educativo.

En este sentido, la distancia entre discurso y práctica puede convertir la inclusión educativa en una forma de capital simbólico institucional, operando como estrategia de marketing institucional (González-Gómez & Cruz-Morales, 2026). En estos casos, la inclusión deja de funcionar como un compromiso pedagógico y pasa a utilizarse como un recurso reputacional que fortalece la imagen pública de la institución sin transformar necesariamente las condiciones materiales que enfrentan los estudiantes en situación de discapacidad dentro del aula. La universidad obtiene reconocimiento al presentarse como “incluyente”, mientras que el estudiante continúa enfrentando las mismas barreras que hicieron necesaria su solicitud de apoyo. Esta contradicción permite cuestionar la función que cumple la inclusión cuando su mayor visibilidad ocurre en los documentos, las campañas y los informes institucionales, pero no en las prácticas que deberían garantizarla. La inclusión, cuando se limita al plano discursivo, corre el riesgo de convertirse en una narrativa institucional rentable desde el punto de vista reputacional, pero insuficiente para transformar las condiciones reales de acceso, permanencia y egreso de estudiantes en situación de discapacidad. Esta discrepancia revela que, en algunos contextos universitarios,

la inclusión funge más como un recurso discursivo que como una política educativa efectivamente implementada. Como ha señalado González-Gómez (2026b), la discusión sobre las funciones del tutor sombra y la responsabilidad institucional en el continuo educativo permite examinar precisamente la distancia entre los apoyos que requieren los estudiantes y las obligaciones que las instituciones deben asumir. Cuando los principios de diversidad, equidad e inclusión no se traducen en acciones verificables, como protocolos de atención, capacitación docente, sistemas de seguimiento o recursos institucionales, el discurso inclusivo corre el riesgo de convertirse en una narrativa simbólica desvinculada de la práctica educativa cotidiana.

Desde esta perspectiva, el desafío para las instituciones de educación superior no consiste exclusivamente en declarar principios de inclusión, sino en desarrollar acciones concretas que posibiliten garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes en situación de discapacidad con trayectorias diversas. Esto exige que las universidades asuman responsabilidades institucionales identificables, establezcan procedimientos de atención, definan quién debe responder ante las solicitudes de ajustes y documenten las medidas adoptadas. Mientras la inclusión dependa de la voluntad individual de docentes, compañeros o familiares, y no de mecanismos institucionales consistentes, su ejercicio seguirá siendo contingente y desigual. Solo cuando las universidades traduzcan sus discursos en políticas verificables, protocolos operativos y prácticas docentes sensibles a la diversidad, será posible hablar de inclusión educativa en un sentido efectivo y no meramente discursivo.

Ahora bien, la relación entre autismo y experiencias disociativas constituye un campo de investigación que requiere mayor exploración. En este sentido, aunque los estudios disponibles no abordan específicamente a estudiantes universitarios autistas que simultáneamente refieren experiencias disociativas, existen investigaciones que han examinado esta relación de manera indirecta en distintas poblaciones y contextos. Murakami et al. (2026) evaluaron la disociación patológica en adultos autistas mediante las escalas DES- II y DES-T. En una línea relacionada, Reuben et al. (2026) estudiaron las experiencias disociativas en adultos con altos niveles de rasgos autistas. En población adolescente, Dincel y Karayagmurlu (2025) abordaron la presencia de síntomas disociativos en adolescentes autistas. Asimismo, Parikh et al. (2025) documentaron el caso de una joven autista que presentaba episodios recurrentes de desconexión asociados con situaciones de

sobreestimulación sensorial y estrés. Desde otra aproximación, Pyszkowska et al. (2025) examinaron la ensoñación inadaptada como un posible fenómeno relacionado con la absorción disociativa en personas autistas. También se han documentado casos clínicos de manifestaciones disociativas específicas, como los episodios recurrentes de fuga disociativa en un niño autista descritos por Libdeh et al. (2022). Por otro lado, Reuben et al. (2021) analizaron el trauma interpersonal en adultos autistas y examinaron manifestaciones de disociación psicoforme, como despersonalización, desrealización y amnesia, así como de disociación somatoforme. Finalmente, Zdankiewicz-Ścigała et al. (2021) encontraron puntuaciones significativamente más elevadas de disociación somatoforme en adultos con rasgos autistas, relacionada en su estudio con la alexitimia y la desregulación emocional. En conjunto, estos antecedentes muestran que la relación entre autismo y fenómenos disociativos ha comenzado a examinarse desde diferentes perspectivas, incluyendo la disociación patológica, la absorción disociativa, las experiencias vinculadas al trauma y las manifestaciones somatoformes. Sin embargo, la diversidad de poblaciones, diseños y fenómenos estudiados impide tratar estos hallazgos como si describieran una única condición o una relación causal establecida.

La revisión de estos trabajos permite reconocer que existe un campo de investigación emergente que merece mayor atención, particularmente en lo relativo a las experiencias de personas autistas que refieren fenómenos disociativos y a las condiciones contextuales en las que estos ocurren. En el ámbito de la educación superior, esta discusión adquiere especial relevancia, pues todavía es necesario investigar cómo pueden presentarse estas experiencias durante las trayectorias universitarias, qué barreras pueden enfrentar los estudiantes y qué apoyos institucionales podrían responder a sus necesidades. El presente estudio se inscribe en esta problemática y aporta una descripción exploratoria de una experiencia particular, sin pretender establecer equivalencias entre los casos documentados en la literatura ni generalizar sus resultados a toda la población autista.

La discusión sobre el acceso y la permanencia universitaria también permite plantear nuevas preguntas respecto de otras poblaciones que históricamente han enfrentado restricciones para ingresar a la educación superior. En particular, resulta pertinente explorar las posibilidades y condiciones de participación de estudiantes con síndrome de Down en contextos universitarios, así como analizar qué apoyos académicos, sociales e institucionales podrían favorecer sus trayectorias. Existen antecedentes que documentan experiencias de

participación universitaria de personas con esta condición. Hamill (2003) examinó cualitativamente la experiencia de una joven con síndrome de Down que auditó dos asignaturas universitarias y participó en actividades del campus. Casale-Giannola y Kamens (2006) describieron la inclusión de una joven con síndrome de Down en un curso universitario de comunicación, con apoyos de una estudiante en formación docente, la profesora y su madre. Por su parte, High y Robinson (2021) presentaron una autoetnografía sobre la experiencia de una mujer con síndrome de Down que concluyó una licenciatura en una universidad australiana. Estos trabajos permiten documentar experiencias concretas de participación y, en el último caso, de egreso universitario.

En una perspectiva más amplia, la revisión de alcance de O'Donovan et al. (2025), que integró 22 estudios sobre programas universitarios inclusivos para personas con discapacidad intelectual, identificó resultados relacionados con autonomía, confianza, inclusión social y empleo, además de señalar la importancia de los apoyos individualizados, las actitudes institucionales, la accesibilidad y el diseño de los programas. Aunque esta literatura no demuestra la eficacia de la tutoría sombra para estudiantes con síndrome de Down, sí permite fundamentar la pertinencia de investigar modelos de acompañamiento académico que respondan a sus necesidades y proyectos personales. Por ello, una línea de investigación futura consiste en explorar la tutoría sombra con estudiantes universitarios que presentan distintas condiciones de discapacidad y del neurodesarrollo, entre ellas personas con síndrome de Down y otras formas de discapacidad intelectual (v.gr. discapacidad intelectual de origen genético o asociada a otras condiciones del desarrollo); personas con parálisis cerebral; personas con discapacidad múltiple (v.gr. la coexistencia de discapacidad motriz y sensorial, como parálisis cerebral asociada a discapacidad auditiva o visual); sin presuponer que sus funciones, modalidades o necesidades de apoyo sean idénticas a las identificadas en estudiantes autistas. Existen antecedentes documentados de personas con síndrome de Down y discapacidad intelectual que han participado en programas universitarios inclusivos, así como de personas con parálisis cerebral que han cursado y concluido estudios universitarios (O'Donovan et al., 2025; High & Robinson, 2021). Estas poblaciones representan posibles campos de investigación para analizar qué modalidades de acompañamiento podrían resultar pertinentes en función de las barreras académicas, comunicativas, motrices, sensoriales y de participación que enfrente cada estudiante. Esta

exploración deberá partir de las experiencias y decisiones de los propios estudiantes, así como de las condiciones concretas de cada institución.

El presente trabajo se basó en un estudio de caso único, por lo que los hallazgos deben interpretarse con cautela y no pretenden establecer generalizaciones educativas. No obstante, los estudios de caso cumplen una función relevante en la literatura científica cuando se trata de fenómenos escasamente documentados, ya que permiten describir con profundidad experiencias particulares que posteriormente pueden orientar investigaciones de mayor escala. En este caso, su aportación consiste en documentar la experiencia universitaria de una estudiante con diagnóstico de autismo que refiere experiencias disociativas, así como identificar barreras y formular propuestas preliminares de ajustes razonables. Debido al carácter exploratorio del trabajo, a la ausencia de un procedimiento de análisis mediante categorías o codificación y a que no se evaluó la implementación de los ajustes propuestos, sus resultados no permiten establecer relaciones causales ni determinar la eficacia de las medidas sugeridas. Su relevancia reside en aportar elementos para una discusión que requiere mayor investigación: cómo responden las instituciones de educación superior ante trayectorias que cuestionan sus formas habituales de organización académica y qué responsabilidades están dispuestas a asumir para garantizar condiciones reales de inclusión.

Conclusiones

El estudio presentado contribuye a visibilizar la experiencia universitaria de una estudiante autista que además reporta experiencias disociativas, una problemática que, de acuerdo con la literatura revisada, cuenta con documentación limitada en el contexto latinoamericano y ha sido poco explorada en los estudios sobre educación superior en México. La literatura revisada muestra una producción todavía limitada sobre las experiencias universitarias de estudiantes autistas que reportan fenómenos disociativos, particularmente en lo relativo a las barreras institucionales y las propuestas de ajustes razonables. En este contexto, el presente trabajo constituye una aproximación exploratoria a un campo de investigación que requiere mayor atención. La trayectoria descrita pone de manifiesto que la presencia de una discapacidad y de experiencias disociativas no anula las capacidades académicas, las posibilidades de acceder al ámbito laboral, establecer vínculos afectivos, tener una pareja o formar una familia, ni los proyectos de vida de quienes las experimentan cotidianamente. En este sentido, el análisis no pretende establecer generalizaciones educativas, sino contribuir a

la comprensión de cómo se configuran estas trayectorias en contextos reales de formación profesional, particularmente en lo relativo a las barreras institucionales y las necesidades de apoyo que pueden presentarse durante la vida universitaria. La experiencia de la estudiante obliga a cuestionar las representaciones que anticipan incapacidad, dependencia o imposibilidad de construir proyectos personales y profesionales a partir de un diagnóstico. Las posibilidades de desarrollo de una persona no pueden establecerse de antemano mediante una etiqueta diagnóstica ni quedar subordinadas a las expectativas restrictivas de quienes interpretan su condición.

Las personas autistas, así como aquellas que presentan experiencias disociativas, han transitado históricamente por procesos de estigmatización, discriminación y deshumanización, en buena medida reforzados por representaciones mediáticas distorsionadas. Verbigracia, la película Split (conocida en Latinoamérica como Fragmentado) presenta a un personaje con múltiples identidades, incluyendo un veinticuatroavo alter denominado “la bestia”, reforzando una narrativa de terror psicológico que asocia la disociación con peligrosidad, letalidad y violencia. Este tipo de representaciones, ampliamente difundidas en medios masivos, contribuyen a consolidar imaginarios sociales que poco tienen que ver con las experiencias reales de las personas que viven con este tipo de condiciones. La experiencia de la estudiante descrita en el presente caso contrasta radicalmente con estas narrativas sensacionalistas. Lejos de reforzar miradas estigmatizantes, el caso invita a reconocer la diversidad, los intereses y las aspiraciones de la estudiante, quien continúa desarrollando su formación universitaria, construyendo vínculos afectivos y proyectando metas personales y profesionales a futuro. Este reconocimiento resulta fundamental para cuestionar perspectivas reduccionistas que históricamente han interpretado los diagnósticos clínicos como etiquetas totalizantes que eclipsan la complejidad de las trayectorias humanas.

Asimismo, la propuesta de ajustes razonables presentada en este trabajo busca contribuir a la discusión sobre cómo las universidades en México pueden generar entornos educativos más accesibles para estudiantes en situación de discapacidad. Aunque estas sugerencias se derivan de un estudio de caso único, permiten ilustrar la importancia de desarrollar respuestas institucionales flexibles y contextualizadas que reconozcan la diversidad de experiencias presentes en la educación superior. En este sentido, los ajustes razonables no deben entenderse como privilegios excepcionales, sino como medidas de

accesibilidad y equidad orientadas a identificar y atender las barreras que obstaculizan la participación académica. Su pertinencia debe establecerse de manera individual, considerando las necesidades funcionales, las decisiones y la experiencia de cada estudiante.

No obstante, también es necesario reconocer que los esfuerzos institucionales para garantizar la implementación de estos ajustes continúan siendo limitados en múltiples contextos universitarios. En el caso de la Universidad Veracruzana, la experiencia analizada permite advertir dificultades y vacíos en la respuesta institucional ante las necesidades comunicadas por la estudiante. El caso plantea interrogantes sobre la disponibilidad de lineamientos claros, mecanismos de seguimiento y responsabilidades institucionales que garanticen la atención de solicitudes de ajustes razonables a lo largo de las trayectorias académicas. La ausencia de protocolos verificables, así como la falta de métodos sólidos de evaluación institucional, puede ocasionar que los apoyos dependan más de la voluntad individual de ciertos docentes que de políticas estructurales consolidadas. En este sentido, el caso presentado también pone en evidencia una ineficiencia estructural dentro de las instituciones de educación superior: mientras la inclusión se posiciona discursivamente como un valor institucional incuestionable, su implementación práctica puede continuar dependiendo en gran medida de iniciativas individuales, buena voluntad docente o negociaciones informales entre estudiantes y docentes. Esta situación genera escenarios de vulnerabilidad institucional, en los que el acceso a apoyos educativos no depende de políticas estructurales claramente establecidas, sino de la disposición particular de cada actor educativo. Cuando una institución carece de mecanismos para responder de manera congruente a las necesidades de sus estudiantes, la inclusión queda sujeta a la suerte, a la sensibilidad individual de quien atiende una solicitud o a la capacidad del propio estudiante para insistir y negociar aquello que debería estar contemplado en una política institucional.

Ahora bien, esta contradicción no termina necesariamente con el egreso universitario. La inclusión laboral reproduce, en otro escenario, una lógica semejante de exposición pública y reconocimiento reputacional. Así como en la inclusión educativa existe una estrategia de marketing institucional para enaltecer a las universidades y posicionarlas como instancias comprometidas con la diversidad, en la inclusión laboral también existe una estrategia de marketing destinada a enaltecer a las empresas y construir una imagen corporativa de responsabilidad social, apertura y compromiso con las personas en situación de discapacidad. Las empresas pueden difundir campañas, distintivos, declaraciones y

mensajes sobre diversidad e inclusión en medios digitales y de comunicación, mientras sus prácticas de reclutamiento, selección y contratación continúan restringiendo las oportunidades de acceso al empleo para personas con discapacidad, incluso cuando cuentan con formación profesional y han concluido estudios universitarios. La contradicción es particularmente grave cuando el sistema educativo promueve la formación profesional, reconoce el derecho a la inclusión y alienta a los estudiantes en situación de discapacidad a construir proyectos de autonomía, pero el mercado laboral no ofrece oportunidades equivalentes para materializarlos. ¿De qué sirve que una universidad presuma formar profesionistas con discapacidad si, al egresar, las empresas que se presentan públicamente como "incluyentes" no les ofrecen oportunidades laborales? ¿Qué sentido tiene promover la autonomía, la preparación académica y la participación social si las posibilidades de incorporarse al trabajo continúan condicionadas por prejuicios, prácticas discriminatorias o criterios de contratación que no consideran las capacidades de las personas? ¿Cómo es posible que una empresa se adjudique como "incluyente" si sus procesos de reclutamiento y selección excluyen, desde el inicio, a personas con discapacidad que cuentan con la formación profesional requerida para ocupar los puestos disponibles? ¿Cuántas personas con discapacidad forman parte realmente de sus plantillas laborales y cuántas ocupan puestos acordes con su preparación académica y profesional? ¿Qué oportunidades de promoción, desarrollo profesional y acceso a puestos de responsabilidad tienen dentro de esas organizaciones? ¿Las empresas que presumen sus políticas de inclusión garantizan salarios, prestaciones y condiciones laborales equivalentes, o la discapacidad continúa funcionando como un criterio implícito para justificar empleos precarios, puestos de menor jerarquía o remuneraciones económicas inferiores? ¿Qué ocurre con las personas contratadas cuando dejan de ser útiles para las campañas publicitarias de diversidad y deben enfrentar las exigencias cotidianas de productividad, permanencia y desarrollo laboral? ¿Quién verifica que los distintivos, certificaciones y declaraciones empresariales de inclusión correspondan con prácticas efectivas de contratación y con condiciones laborales dignas? ¿Qué responsabilidad asumen las empresas cuando sus discursos públicos generan expectativas de inclusión que sus propias prácticas de contratación contradicen? ¿Hasta qué punto el reconocimiento social que obtiene una empresa por proclamarse "incluyente" se sostiene sobre la exclusión laboral de las mismas personas cuya inclusión afirma promover?

El marketing de inclusión laboral puede convertirse así en una operación reputacional: la empresa obtiene reconocimiento por exhibir su compromiso con la diversidad, mientras las personas que deberían beneficiarse de ese compromiso continúan enfrentando barreras para acceder a un empleo, permanecer en él y desarrollar una trayectoria laboral. La imagen de empresa "incluyente" puede terminar fungiendo como una fachada que oculta la ausencia de oportunidades reales. En esas condiciones, la inclusión se convierte en un recurso publicitario que beneficia a la organización, mientras la exclusión sigue recayendo sobre quienes buscan incorporarse al trabajo. No basta con contratar ocasionalmente a una persona con discapacidad, exhibir su imagen en una campaña o incorporar la palabra "INCLUSIÓN" a los valores corporativos. Es necesario examinar las prácticas efectivas de contratación, las condiciones laborales, las posibilidades de desarrollo profesional, la remuneración y la permanencia en el empleo.

La continuidad entre inclusión educativa e inclusión laboral debe convertirse, por tanto, en una línea prioritaria de investigación. Es necesario examinar qué ocurre con los estudiantes en situación de discapacidad después de concluir sus estudios universitarios, qué oportunidades encuentran para incorporarse al empleo y hasta qué punto las empresas cumplen aquello que proclaman en sus discursos públicos. De lo contrario, las instituciones educativas pueden celebrar egresos que no se traducen en oportunidades de participación social y económica, mientras las empresas continúan capitalizando una imagen de responsabilidad que no necesariamente corresponde con sus decisiones de contratación. La inclusión no puede considerarse concluida cuando se entrega un título universitario; también debe examinarse qué posibilidades reales tiene esa persona de ejercer su profesión, obtener un empleo digno y construir un proyecto de vida autónomo. El problema no es menor: tanto las instituciones educativas como las empresas obtienen un beneficio reputacional al proclamarse inclusivas, mientras que el estudiante o egresado en situación de discapacidad continúa asumiendo los costos cotidianos de las barreras que ni las universidades ni las empresas resuelven.

En este escenario, el suicidio institucional de la inclusión adquiere un significado particularmente grave. Se produce cuando las instituciones convierten la inclusión en un eslogan que repiten hasta vaciarla de contenido; cuando la celebran públicamente, pero omiten las responsabilidades necesarias para hacerla efectiva; cuando utilizan a las personas con discapacidad como referentes de sus campañas, pero no garantizan las condiciones

para que participen, permanezcan, egresen y se incorporen al trabajo. Es un suicidio institucional porque la propia institución termina anulando, mediante sus prácticas y omisiones, el principio que afirma defender. La inclusión queda reducida a una palabra prestigiosa, útil para construir reputación, pero incapaz de modificar las condiciones de exclusión que debería combatir. Una universidad que presume inclusión, pero no garantiza condiciones de permanencia y egreso, compromete el sentido de su propia política educativa. Una empresa que se proclama “incluyente”, pero mantiene prácticas de contratación que excluyen a personas en situación de discapacidad, compromete la credibilidad de su responsabilidad social. Ambas pueden conservar intacta su imagen pública mientras vacían de contenido el compromiso que anuncian. En consecuencia, una inclusión genuina exige ir más allá de los discursos institucionales y avanzar hacia la transformación real de prácticas pedagógicas, estructuras administrativas, culturas académicas y políticas de contratación, de modo que las personas con trayectorias diversas no solo accedan a la universidad, sino que puedan permanecer, egresar e incorporarse al ámbito laboral en condiciones de dignidad, respeto y reconocimiento pleno de su valía.

Más allá del caso presentado, este estudio plantea la necesidad de desarrollar investigaciones que examinen la implementación y los resultados de los ajustes razonables propuestos, así como las experiencias de estudiantes autistas que refieren fenómenos disociativos en otros contextos universitarios. También resulta pertinente explorar la tutoría sombra en estudiantes universitarios con síndrome de Down y en otros grupos que enfrentan barreras para su participación educativa, además de investigar la continuidad entre inclusión educativa e inclusión laboral. Estas líneas permitirían analizar si los discursos institucionales se traducen en oportunidades efectivas o si la inclusión continúa funcionando, tanto en las universidades como en las empresas, como una estrategia de enaltecimiento público que encubre prácticas de exclusión y discriminación.

Referencias

Alabdulaziz, M. (2024). The Effects of Using Video-Based Instruction in Solving Fraction Computations of Students with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Instruction*, *17*(1), 437-460. Retrieved from https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/514

Balseca, F., Cajamarca, L., Palacios, V., Chiluisa, P., & Calero, E. (2025). Educación, autismo e inclusión: percepciones, desafíos y oportunidades para una escuela verdaderamente integradora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(3)*, 3575-3600. https://www.researchgate.net/publication/392992244_Educacion_autismo_e_inclusion_percepciones_desafios_y_oportunidades_para_una_escuela_verdaderamente_integradora

Casale-Giannola, D., & Kamens, M. W. (2006). Inclusion at a university: experiences of a young woman with Down syndrome. *Mental retardation*, *44*(5), 344-352. https://doi.org/10.1352/0047-6765(2006)44[344:IAAUEO]2.0.CO;2

Cruz-Morales, L., & González-Gómez, C. (2025, octubre 22-24). *Efecto de la intervención del tutor sombra en estudiantes universitarios autistas. Estudio de caso único.* [Cartel]. XXXIV Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, Puerto Vallarta, Jalisco.

Dincel, M., & Karayagmurlu, A. (2025). An Investigation of Dissociative Symptoms and Related Factors in Autistic Adolescents. *Journal of autism and developmental disorders, 55*(8), 2858-2872. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06374-7

Garbóczy, S., Szemán-Nagy, A., Ahmad, M. S., Harsányi, S., Ocsenás, D., Rekenyi, V., Tischler, P., Al-Tammemi, A. B., & Kolozsvári, L. R. (2021). The emergence of dissociative experiences as a function of perceived stress among university students during the COVID-19 lockdown. *PREPRINT (Version 1) available at Research Square*. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-145432/v1

Glenn, D. (2022). Neuroqueer Heresies: Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities: Walker, N. *Neuroqueer Heresies: Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities*. Fort Worth, TX: Autonomous Press, 2021. *World Futures*, *78*(5), 339-341. https://doi.org/10.1080/02604027.2022.2094194

González, L., Ponieman, M., & Areco, M. (2021). Acerca del trastorno de identidad disociativo: modelos explicativos de enfoque cognitivo. *Anuario de Investigaciones. 27*(4), 25-32. https://www.redalyc.org/journal/3691/369166429003/369166429003.pdf

González-Gómez, C. (2025a). Urge que la UV afine mecanismos para atención de estudiantes con Autismo. *Plumas Libres*. https://plumaslibres.com.mx/2025/12/10/urge-que-la-uv-afine-mecanismos-para-atencion-de-estudiantes-con-autismo-carlos-eduardo-gonzalez-opinion/

González-Gómez, C. (2025b). Tutoría sombra en estudiantes universitarios con autismo. Una propuesta para el decremento del comportamiento suicida. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo, 14*(40). https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/447

González-Gómez, C. (2025c). Shadow tutoring for autistic university students: critical reflections. *Revista de Investigación Educativa, 1*(2). 119-138. https://doi.org/10.68951/en6e-3yfx

González-Gómez, C. (2026a). Análisis crítico del autismo desde el interconductismo: implicaciones conceptuales y educativas. *IPyE: Psicología y Educación. 20*(39), 49-61. https://www.uv.mx/ipe/files/2026/09/REVISTA-Vol.-20-No.-39-Enero-%E2%80%93-Junio-2026.pdf#page=54

González-Gómez, C. (2026b). From individual support to institutional debt: the role of the shadow tutor in the autism education continuum. *Revista de Investigación Educativa, 1(4).* 31-45. https://doi.org/10.68951/qq7c-eag5

González-Gómez, C., & Cruz-Morales, L. A. (2026). Efecto del tutor-sombra en un estudiante universitario autista: Estudio de caso en la Universidad Veracruzana. *UVserva*, *22*. https://uvserva.uv.mx/index.php/Uvserva/es/article/view/3186

Granja, G., & Zambrano, J. (2025). *Implementación de algoritmo de programación mediante robot Alpha para el desarrollo de comunicación de niños autistas.* [Bachelor's thesis, Universidad Politécnica Salesiana]. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/31649/1/UPS-GT006828.pdf

Guerrero, J., Barroso, A., Quilligana, K., Delgado, J., & Pozo, E. (2025). Correlación entre sintomatología disociativa y experiencias adversas en la infancia en población universitaria. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, *2*(3), 831-844. https://doi.org/10.63415/saga.v2i3.243

Hamill, L. B. (2003). Going to college: the experiences of a young woman with Down syndrome. *Mental retardation*, *41*(5), 340–353. https://doi.org/10.1352/0047-6765(2003)41<340:GTCTEO>2.0.CO;2

Hernández, E. (2024). Análisis factorial del trastorno disociativo de personalidad en alumnos de ingeniería en comunicación multimedia. *Emerging Trends in Education*, *7*(13), 14-27. https://doi.org/10.19136/etie.a7n13.6071

High, R., & Robinson, S. (2021). Graduating University as a Woman with Down Syndrome: Reflecting on My Education. *Social Sciences*, *10*(11), 444. https://doi.org/10.3390/socsci10110444

Kate, M., Hopwood, T., & Jamieson, G. (2020). The prevalence of Dissociative Disorders and dissociative experiences in college populations: a meta-analysis of 98 studies. *Journal of Trauma & Dissociation, 21(1)*, 16-61. https://doi.org/10.1080/15299732.2019.1647915

Lane, R., Kaufman, M., Colón, D., & Kalra, G. (2025). Dissociative identity disorder and dissociative symptoms in people with gender incongruence: a critical review of literature and a case series. *International Journal of Transgender Health*, 1-17. https://doi.org/10.1080/26895269.2025.2573832

Libdeh, A. A., Brenner, L., & Quigg, M. (2022). Recurrent Dissociative Fugue Episodes in a Child With Autism Spectrum Disorder. *Clinical pediatrics, 61*(3), 253-255. https://doi.org/10.1177/00099228211069724

Macías-Rosado, A., Ramos-Ramírez, B., & Márquez-Cabellos, N. (2026). Ajustes razonables y prácticas docentes inclusivas para estudiantes con discapacidad y trastorno del espectro autista en educación superior. *Revista Panamericana de Pedagogía, 41*, e3606. https://doi.org/10.21555/rpp.3606

Matos, D., Brito, R., Silva, F., Costa, J., Bagaiolo, L., Pacífico, C., & Soares, P. (2025). Training University Psychology Students to Teach Multiple Skills to Children with Autism Spectrum Disorder. *Preprints*. https://doi.org/10.20944/preprints202502.2053.v1

Meganck, R. (2017). Beyond the Impasse - Reflections on Dissociative Identity Disorder from a Freudian-Lacanian Perspective. *Frontiers in psychology, 8, 789*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00789

Mhanna, M., El Zouki, C. J., Chahine, A., Obeid, S., & Hallit, S. (2022). Dissociative experiences among Lebanese university students: Association with mental health issues, the economic crisis, the COVID-19 pandemic, and the Beirut port explosion. *PloS one, 17(11)*, e0277883. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277883

Murakami, T., Oshima, F., Morimoto, T., & Ikeda, N. (2026). Impact of bullying victimization in pathological dissociation among autistic adults. *Research in Autism*, 131, 202798. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S305065652600012X?via%3Dihub

Nandipati, S., & Reddy, A. (2025). Gender Dysphoria & Dissociative Identity Disorder in Autism Spectrum Disorder. *Psychopharmacology bulletin*, *55*(4), 104-109. https://doi.org/10.64719/pb.4544

O'Donovan, M. A., Wedgwood, N., Westermann, G., Rillotta, F., & Aitken, T. (2025). Personal, Social and Vocational Outcomes of Inclusive University for People With Intellectual Disability. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, *69*(12), 1448-1473. https://doi.org/10.1111/jir.70042

Olmos, G. (2026). Discriminación hacia estudiantes universitarios autistas: imaginarios sociales, estigma y prácticas de exclusión. *Perfiles De Las Ciencias Sociales*, *13*(25), e6681. https://doi.org/10.19136/pcs.a13n25.6681

Orlof, W., Sołowiej-Chmiel, J., & Waszkiewicz, N. (2025). Selected Aspects of Diagnosis and Therapy in Dissociative Identity Disorder (DID)-Case Report. *Journal of clinical medicine, 14*(8), 2617. https://doi.org/10.3390/jcm14082617

Parikh, P., Mathew, N. M., Lee, E., Busaibe, Y., Phagava, T., Wang, E., Narravula, R., Sanjeev Dua, S., & Oza M., M. (2025). Management of dissociation in high-functioning autism adolescents. *International Journal of Psychology Research, 7*(2), 123-126. https://doi.org/10.33545/26648903.2025.v7.i2b.104

Pietkiewicz, I., Bańbura-Nowak, A., Tomalski, R., & Boon, S. (2021). Revisiting False-Positive and Imitated Dissociative Identity Disorder. *Frontiers in Psychology, 12*, 637929. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637929

Piper, A., & Merskey, H. (2004). The Persistence of Folly: A Critical Examination of Dissociative Identity Disorder. Part I. The Excesses of an Improbable Concept. *The Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie, 49*(9), 592-600. https://doi.org/10.1177/070674370404900904

Pyszkowska, A., Nowacki, A., & Celban, J. (2025). The Daydream Spectrum: The Role of Emotional Dysregulation, Internalized Stigma and Self-Esteem in Maladaptive Daydreaming Among Adults With ADHD, ASD, and Double Diagnosis. *Journal of attention disorders, 29*(1), 53-69. https://doi.org/10.1177/10870547241290901

Ramírez, F. (2026). Estrategias para la personalización de la Educación Especial apoyadas por Inteligencia Artificial (IA). *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *13*(2). https://doi.org/10.46377/dilemas.v13i2.4834

Reuben, K. E., Stanzione, C. M., & Singleton, J. L. (2021). Interpersonal Trauma and Posttraumatic Stress in Autistic Adults. *Autism in adulthood, 3*(3), 247-256. https://doi.org/10.1089/aut.2020.0073

Reuben, K., Kate, M.A., Hegarty, D.L., & Buchanan, B. (2026). Clinical Evidence for Increased Dissociative Experiences in Adults with High Levels of Autistic Traits: A Comparative Study. *Journal of Trauma & Dissociation, 27*(5), 682-704. https://doi.org/10.1080/15299732.2026.2713775

Ruggieri, V. (2026). AUTISMO-EL PROBLEMA DE LA DOBLE EMPATÍA. *MEDICINA*, *86*(Supl I), 20–25. https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol86-26/s1/20.pdf

Tamaral, C., Hernández, L., Baltasar, C., & Martin, J. (2025). Design Techniques for the Optimal Creation of a Robot for Interaction with Children with Autism Spectrum Disorder. *Machines, 13(1)*, 67. https://doi.org/10.3390/machines13010067

Vargas, B. (2025). Autismo, neurodivergencia y capacitismo en la universidad. Difracciones desde el contracapacitismo. En Silva Morín, Luz Amparo, Inclusión y diversidad: *Tendencias y perspectivas.: UANL/Tirant lo Blanch*. https://www.aacademica.org/aberenice.vg/24.pdf

Walker, N. (2021). *Neuroqueer Heresies: Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities*. Autonomous Press.

Yuan, C., & Wang, L. (2024). Group Instruction for Young Children with Autism: A Systematic Review. *J Behav Educ 33*, 831–861. https://doi.org/10.1007/s10864-023-09510-y

Zdankiewicz-Ścigała, E., Ścigała, D., Sikora, J., Kwaterniak, W., & Longobardi, C. (2021). Relationship between interoceptive sensibility and somatoform disorders in adults with autism spectrum traits. The mediating role of alexithymia and emotional dysregulation. *PloS one, 16*(8), e0255460. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255460