CESSUMEX Revista de Investigación Educativa

VOL. 2 · NÚM. 2 · NOVIEMBRE 2026

ISSN 3061-7421 · cessumex.org

ARTÍCULO https://doi.org/10.68951/481e-6635 PÁGINAS 59–87

La improvisación no es inclusión: orientaciones de actuación para tutores sombra no psicólogos

Improvisation Is Not Inclusion: Practice Guidelines for Non-Psychologist Shadow Tutors

Carlos Eduardo González Gómez

Universidad Veracruzana, Xalapa, México

ORCID 0009-0002-1902-3096

Correo de correspondencia cegg93.2023@gmail.com

Recibido 29 de julio de 2026

Versión corregida recibida 14 de noviembre de 2026

Fallo editorial Emitido

Cómo citar González Gómez, C. E. (2026). La improvisación no es inclusión: orientaciones de actuación para tutores sombra no psicólogos. *CESSUMEX. Revista de Investigación Educativa, 2*(2), 59–87.

Resumen

La creciente presencia de profesionales no psicólogos en funciones de tutoría sombra contrasta con la falta de criterios que delimiten sus competencias y responsabilidades. Esta situación favorece la improvisación y la asunción de tareas propias de especialistas o instituciones educativas. El objetivo fue proponer orientaciones para profesionales no psicólogos que desempeñan funciones de tutoría sombra en contextos inclusivos. Se desarrolló un estudio cualitativo analítico-reflexivo, fundamentado en la experiencia del autor principal como tutor sombra de un estudiante universitario autista y contrastado con investigaciones previas y literatura especializada sobre inclusión educativa y acompañamiento individualizado. El análisis consideró situaciones recurrentes, su relevancia para la participación del estudiante y los límites entre acompañamiento, intervención especializada y respuesta institucional. Se elaboraron dos matrices: la primera organiza orientaciones ante situaciones de acompañamiento académico, conductual, psicosocial e institucional; la segunda delimita funciones que exceden las competencias del tutor sombra no psicólogo y establece criterios de derivación a profesionales especializados e instancias institucionales. Se concluye que profesionales de distintas disciplinas pueden realizar actividades de acompañamiento dentro de sus competencias. La tutoría sombra no sustituye la evaluación ni la intervención psicológica especializada, ni las obligaciones institucionales de garantizar ajustes razonables, accesibilidad y participación. La inclusión requiere responsabilidades institucionales y recursos suficientes; no puede depender de la capacidad económica de las familias para contratar apoyos. Cuando las instituciones incorporan la inclusión a su marketing institucional, pero trasladan a las familias los costos de hacerla efectiva, evidencian la distancia entre el discurso inclusivo y las condiciones materiales que deben garantizar.

Palabras clave: Tutoría sombra, tutor sombra no psicólogo, inclusión educativa, estudiantes autistas, competencias profesionales.

Abstract

The increasing use of non-psychologists as shadow tutors contrasts with the limited guidance on their competencies and responsibilities. This qualitative, analytical and reflective study proposes practice guidelines based on the author's experience supporting an autistic university student and on previous research and specialist literature. The analysis examined recurrent support situations and distinguished tutoring from specialized intervention and institutional responsibilities. Two matrices organize academic, behavioral, psychosocial, and institutional guidance, and identify tasks beyond a non-psychologist tutor's scope and criteria for referral. The article concludes that professionals from different disciplines can provide support within their competencies. Shadow tutoring does not replace specialized psychological assessment or intervention or the institution's duty to provide reasonable accommodations, accessibility, and participation. Inclusive education requires institutional accountability and resources beyond the support that families can purchase.

Keywords: shadow tutoring, non-psychologist shadow tutor, inclusive education, autistic students, professional competencies

Introducción

Durante las últimas décadas, la denominada inclusión educativa ha sido considerada como uno de los principales objetivos de las políticas educativas actuales. Diversos organismos nacionales e internacionales han promovido el desarrollo de estrategias orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y la participación de estudiantes históricamente excluidos de los sistemas educativos, incluyendo a las personas autistas. No obstante, la expansión de los discursos inclusivos no necesariamente ha estado acompañada por la generación de apoyos suficientes para responder a las necesidades concretas que enfrentan muchos estudiantes en su trayectoria universitaria. En consecuencia, el reconocimiento formal del derecho a la inclusión no siempre se ha reflejado en condiciones reales que permitan ejercerlo, evidenciando una distancia persistente entre el discurso institucional y las prácticas educativas cotidianas. Esta distancia ha sido señalada en investigaciones que examinan las discrepancias entre las políticas de inclusión, las prácticas escolares y las condiciones efectivas de participación de los estudiantes (Molineros Ronquillo et al., 2026; Ramírez Gámez et al., 2025).

En este contexto, la figura del tutor sombra ha comenzado a adquirir una presencia creciente en distintos niveles educativos, especialmente en el contexto universitario (González-Gómez, 2025a, 2025b). De manera general, el tutor sombra puede entenderse como una figura de acompañamiento individualizado cuya finalidad consiste en favorecer la participación del estudiante dentro de contextos educativos, académicos, sociales e institucionales. A pesar de su creciente presencia, la tutoría sombra continúa caracterizándose por una notable ambigüedad conceptual, profesional y normativa. Esta figura ha sido abordada desde distintas perspectivas y denominaciones, entre ellas maestro sombra, profesional de apoyo, asistente educativo y paraprofesional, con investigaciones que describen sus funciones en el acompañamiento académico, el desarrollo de habilidades sociales, la participación escolar y la atención de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (Elizalde Cordero et al., 2023; Martínez López, 2021; Moreno Torres, 2017; Polo Márquez et al., 2022; Takala, 2007). Mientras algunos trabajos enfatizan sus funciones a lo largo del continuo educativo, desde el preescolar hasta la universidad (González-Gómez, 2026a), otros han explorado la posible utilidad de la tutoría sombra en poblaciones distintas al autismo (Méndez-Arzaba & González-Gómez, 2026), e incluso investigaciones recientes han planteado su aplicación en escenarios de alta complejidad, como el acompañamiento de estudiantes

con comportamiento suicida (González-Gómez, 2025a). Asimismo, se han documentado experiencias de incorporación de esta figura en distintos contextos educativos, algunas de ellas caracterizadas por la iniciativa de las familias, la contratación externa y la ausencia de reconocimiento formal dentro de las estructuras escolares (Domínguez, 2025; Domínguez Granados, 2026; Ramírez Gámez et al., 2025).

La diversidad de aproximaciones no se limita a las denominaciones o a los niveles educativos en los que participa esta figura. También comprende diferencias en los fundamentos desde los cuales se explica el acompañamiento y se definen sus funciones. Mientras algunas investigaciones parten de planteamientos vinculados con la educación inclusiva y la pedagogía, otras recurren a perspectivas psicopedagógicas o conductuales para examinar las posibilidades del apoyo individualizado (Briceño Nuñez, 2023; De Luca Rodríguez & Miranda Galarza, 2020; Martínez López, 2021; Polo Márquez et al., 2022). Esta variabilidad muestra que la tutoría sombra no constituye una figura conceptual ni profesionalmente unívoca y que sus funciones han sido interpretadas desde marcos de referencia distintos.

Aunque el objeto central de este trabajo es la tutoría sombra, existen otras propuestas de apoyo educativo que resulta pertinente reconocer por sus aportaciones a la discusión sobre inclusión y acompañamiento. Verbigracia, Zhang y Bray (2020) examinan la denominada shadow education, entendida como una modalidad de educación complementaria privada que opera paralelamente a la educación formal. Aunque este fenómeno no corresponde a la figura del tutor sombra, permite reconocer otras formas de organización de apoyos educativos individualizados. Por su parte, Carpio y Rodríguez (2026) abordan la tutoría virtual apoyada en inteligencia artificial para favorecer el aprendizaje inclusivo del inglés en estudiantes de primaria. Asimismo, Liang (2025) examina el empleo de horarios visuales como recurso de apoyo para personas autistas. Estas propuestas corresponden a objetos de estudio diferentes, pero amplían el panorama de estrategias y modalidades mediante las cuales se busca responder a las necesidades de aprendizaje y participación en contextos educativos diversos.

Esta multiplicidad de perspectivas ha contribuido a la ausencia de acuerdos explícitos respecto a las competencias profesionales necesarias para desempeñar el rol, así como respecto a los límites de actuación que deberían orientar su práctica cotidiana. Tal situación resulta particularmente evidente en contextos latinoamericanos, donde la disponibilidad de profesionales con formación especializada en análisis conductual aplicado y apoyo

conductual suele ser limitada. Además, algunas investigaciones han documentado que la incorporación de maestros sombra ocurre como respuesta a la insuficiencia de personal especializado y mediante mecanismos de contratación o acuerdos que no necesariamente forman parte de las estructuras institucionales de los centros educativos (Domínguez Granados, 2026; Ramírez Gámez et al., 2025). Como consecuencia, numerosas funciones asociadas a la tutoría sombra terminan siendo desempeñadas por docentes, pedagogos, profesionales de educación especial u otros actores educativos cuya formación profesional no necesariamente incluye herramientas específicas para el análisis de la conducta, la intervención en crisis o la implementación de apoyos individualizados "complejos". Esta realidad obliga a formular preguntas incómodas, pero necesarias: Si quien funge como tutor sombra es un pedagogo y el estudiante expresa abiertamente querer terminar con su vida, ¿de qué manera actuaría el pedagogo? ¿Debe esperarse que intervenga como psicólogo sin haber recibido la formación profesional que ello exige? ¿Quién asumiría la responsabilidad profesional si una intervención inadecuada agrava una situación de riesgo suicida y el estudiante termina suicidándose? Las preguntas no pretenden desacreditar otras profesiones; pretende evidenciar la ausencia de criterios institucionales que delimiten con claridad qué puede hacer y qué no puede hacer un tutor sombra no psicólogo.

La situación anterior genera una paradoja difícil de ignorar. Mientras los sistemas educativos promueven discursos enaltecedores y de marketing cada vez más amplios sobre inclusión, diversidad y accesibilidad (Cruz-Morales & González-Gómez, 2025), buena parte de los apoyos necesarios para garantizar la participación efectiva de estudiantes autistas continúa dependiendo de figuras cuya capacitación, delimitación profesional y reconocimiento institucional permanecen insuficientemente desarrollados. Esta controversia también aparece en investigaciones que cuestionan la manera en que la figura del tutor sombra se incorpora a los sistemas educativos y advierten sobre el riesgo de que el apoyo individualizado termine reproduciendo prácticas segregadoras o manteniendo la atención centrada en el estudiante, sin cuestionar suficientemente las barreras del entorno (Martínez López, 2021; Molineros Ronquillo et al., 2026; Polo Márquez et al., 2022). Un ejemplo de esta situación puede observarse en la experiencia documentada por González-Gómez (2025a) y González-Gómez (2024), quien describe el ejercicio de funciones propias de la tutoría sombra en ausencia de reconocimiento institucional formal dentro de la Universidad Veracruzana. En otras palabras, la inclusión termina descansando en el esfuerzo individual de quienes

acompañan al estudiante, en lugar de sostenerse sobre estructuras institucionales claramente definidas. Esta problemática adquiere especial relevancia cuando se considera que la literatura especializada ha dedicado importantes esfuerzos a describir las funciones del tutor sombra en todos los niveles educativos, sus beneficios potenciales y su papel dentro de los procesos de inclusión educativa (González-Gómez, 2026a). No obstante, la descripción de estas funciones no resuelve por sí misma el problema de quién está preparado para ejercerlas, bajo qué condiciones y con qué responsabilidades.

Sin embargo, son relativamente escasos los trabajos que han intentado responder una pregunta práctica y fundamental: ¿qué debe hacer específicamente un tutor sombra cuando no posee formación en psicología conductual? De manera similar, existe poca claridad respecto a qué acciones resultan apropiadas dentro de su ámbito de competencia, cuáles deberían evitarse y en qué circunstancias resulta necesaria la intervención de profesionales especializados. La diversidad de propuestas existentes evidencia que se han descrito distintas funciones y modalidades de acompañamiento, pero no necesariamente se han establecido criterios compartidos para delimitar las competencias y responsabilidades de quienes desempeñan esta figura. La ausencia de orientaciones claras no constituye un problema menor. Por el contrario, incrementa el riesgo de intervenciones inconsistentes, favorece la aparición de prácticas basadas exclusivamente en la intuición y puede generar confusión respecto a responsabilidades que corresponden a otros profesionales. En algunos casos, esta falta de delimitación puede conducir a que el tutor sombra asuma funciones relacionadas con la evaluación psicológica, la intervención clínica o el manejo de situaciones de riesgo para las cuales no posee preparación suficiente; en otros, puede provocar que necesidades relevantes del estudiante permanezcan desatendidas debido a la incertidumbre sobre cómo actuar. Más aún, esta indefinición favorece que las propias instituciones educativas trasladen al tutor sombra responsabilidades que, desde una perspectiva ética, profesional, administrativa e incluso legal, les corresponden asumir a ellas mismas.

Lejos de plantear una sustitución de la formación especializada en psicología o análisis conductual, este esfuerzo parte del reconocimiento de una realidad observable en numerosos contextos educativos: la presencia de profesionales no psicólogos desempeñando funciones de tutoría sombra sin contar con lineamientos suficientemente claros para orientar su actuación. Con este propósito, el presente trabajo adopta un enfoque

analítico-reflexivo orientado a la construcción de orientaciones de actuación para profesionales no psicólogos que desempeñan funciones de tutoría sombra. La propuesta se fundamenta en la experiencia profesional del autor principal como tutor sombra de un estudiante universitario autista, en hallazgos previamente documentados en investigaciones sobre tutoría sombra y población autista, así como en la reflexión derivada de dichas experiencias y en literatura especializada sobre inclusión educativa y apoyos individualizados. A partir de estas fuentes se construye una propuesta de orientaciones de actuación dirigida a profesionales no psicólogos que actualmente desempeñan funciones de acompañamiento educativo.

La propuesta se organiza alrededor de tres preguntas fundamentales: ¿qué acciones pueden considerarse apropiadas dentro del ámbito de actuación del tutor sombra no psicólogo?, ¿cuáles son los límites profesionales que deberían respetarse durante el acompañamiento educativo?, y ¿en qué circunstancias resulta necesaria la participación de especialistas externos? A partir de estas preguntas se elaboran orientaciones encaminadas a reducir la improvisación profesional, favorecer la delimitación de responsabilidades y contribuir a la discusión sobre la profesionalización de esta figura.

El artículo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se revisan los principales planteamientos relacionados con la tutoría sombra, la inclusión educativa y los desafíos asociados a la profesionalización de esta figura. Posteriormente, se presenta el método empleado para fundamentar la propuesta de actuación. Finalmente, se propone una matriz de orientaciones de actuación y otra de delimitación de competencias profesionales para tutores sombra no psicólogos, seguida de una discusión crítica sobre las implicaciones de estas recomendaciones para la práctica educativa, los procesos de inclusión y las responsabilidades institucionales asociadas al acompañamiento de estudiantes autistas; partiendo del entendido de que el problema no radica en que un docente o un pedagogo desempeñe funciones de tutoría sombra, sino en que numerosos sistemas educativos esperan que actúe como psicólogo sin proporcionarle la formación, las competencias ni el respaldo institucional que ello exige.

Tutoría sombra e inclusión educativa

La tutoría sombra ha sido descrita en la literatura nacional e internacional mediante diversas denominaciones, entre las que destacan: tutor sombra (e.g. González-Gómez, 2026a);

shadow teacher (e.g. Hakiman et al., 2021); maestro sombra (e.g. Morán et al., 2024); paraprofessional support (e.g. Giangreco & Doyle, 2002); educational aide (e.g. Johnson & Faunce, 1973); o individualized educational support (e.g. Gogoulou et al., 2007). Más allá de las diferencias terminológicas e incluso de las discrepancias conceptuales que aún persisten, estas figuras comparten la finalidad de proporcionar apoyos individualizados orientados a facilitar la participación del estudiante dentro de contextos educativos y favorecer su permanencia y participación efectiva. Esta diversidad de denominaciones también se acompaña de distintas formas de conceptualizar el acompañamiento, sus propósitos y la relación que establece con los actores educativos. Algunas investigaciones han abordado la figura desde la educación inclusiva y la pedagogía, otras desde el apoyo psicopedagógico y algunas más desde perspectivas conductuales o del trabajo de asistentes educativos y paraprofesionales (Briceño Nuñez, 2023; De Luca Rodríguez & Miranda Galarza, 2020; Elizalde Cordero et al., 2023; Martínez López, 2021; Polo Márquez et al., 2022; Takala, 2007). Por tanto, no existe una conceptualización unívoca ni un marco disciplinario compartido que permita establecer de manera precisa qué funciones corresponden a esta figura y qué preparación profesional requiere.

ISSN 3061-7421 · cessumex.org

Recientemente, se ha propuesto comprender la tutoría sombra a partir de dominios funcionales más amplios, reconociendo dimensiones académicas, conductuales, psicosociales e institucionales (González-Gómez, 2026a). Esta perspectiva permite entender que la naturaleza del acompañamiento puede variar en función de las necesidades del estudiante, las características del contexto educativo y los recursos disponibles. En consonancia con esta diversidad, otras investigaciones han descrito funciones relacionadas con el apoyo pedagógico, el desarrollo de habilidades sociales, la comunicación, la participación en el aula y la colaboración con los actores educativos (Domínguez, 2025; Elizalde Cordero et al., 2023; Lagla Chuquer & Suntasig Calero, 2025; Polo Márquez et al., 2022; Ramos Diostio et al., 2024). No obstante, aunque la literatura ha avanzado significativamente en la descripción de funciones y ámbitos de actuación, continúa existiendo un vacío importante respecto a quién está realmente capacitado para desempeñar dichas funciones y bajo qué límites profesionales deberían ejercerse, especialmente cuando el acompañamiento es realizado por profesionales que no poseen formación en psicología conductual.

Verbigracia, hallazgos provenientes del estudio de caso único presentados por González- Gómez y Cruz-Morales (2026), así como Cruz-Morales y González-Gómez (2025), permiten vislumbrar la importancia que tiene el tutor sombra en el ámbito educativo y personal de un estudiante autista en el contexto universitario. En el contexto mexicano, también se han documentado experiencias y desafíos relacionadas con la incorporación de maestras sombra en los procesos de inclusión educativa, lo que permite reconocer que las dificultades asociadas a esta figura no se restringen a un solo nivel educativo ni a una experiencia institucional particular (Ramírez Gámez et al., 2025). Es imprescindible reconocer que existe una brecha significativa entre discurso inclusivo y práctica educativa. A pesar de la proliferación de discursos institucionales sobre inclusión, accesibilidad y diversidad, diversas investigaciones han advertido la persistencia de barreras y contradicciones entre los planteamientos inclusivos y las condiciones concretas de participación de los estudiantes (Molineros Ronquillo et al., 2026; Polo Márquez et al., 2022). En este sentido, la inclusión corre el riesgo de convertirse en mero maquillaje institucional cuando las instituciones priorizan el discurso sobre la construcción de apoyos concretos. En algunos contextos, la inclusión deja de ser una política educativa para convertirse en una estrategia de marketing institucional que proyecta una imagen pública de compromiso sin garantizar necesariamente condiciones reales de participación.

El problema de la profesionalización del tutor sombra

Uno de los desafíos más importantes asociados a la tutoría sombra consiste en la ausencia de estándares profesionales claramente definidos. A diferencia de otras figuras presentes en los sistemas educativos, el tutor sombra suele desempeñar funciones relevantes sin contar necesariamente con un reconocimiento oficial (González-Gómez, 2024) o con procesos estandarizados de formación (González-Gómez, 2025a). La consecuencia inmediata de esta omisión es que un mismo rol puede desempeñarse bajo criterios completamente distintos dependiendo de la institución educativa, del profesional o incluso de las expectativas particulares de cada familia. Esta situación ha favorecido la coexistencia de prácticas sumamente diversas. No es extraño que algunas funciones del tutor sombra estén encaminadas a partir de criterios personales, buenas intenciones, experiencias previas o interpretaciones individuales de las necesidades del estudiante. La literatura sobre asistentes educativos y profesionales de apoyo también permite reconocer que la asignación de funciones y responsabilidades puede variar considerablemente entre contextos escolares, lo

que vuelve necesario establecer criterios explícitos para orientar su participación (Martínez López, 2021; Takala, 2007).

La falta de delimitación profesional también ha contribuido a la aparición de expectativas poco realistas respecto al rol. Estudios documentan que las escuelas integran a esta figura de manera improvisada para “resolver” la inclusión del alumno autista, pero sin delimitar sus funciones (Martínez López, 2021). Además, la literatura científica internacional también describe que, al trabajar en entornos inclusivos, las fronteras de sus obligaciones se vuelven borrosas y difusas, siendo obligados a negociar constantemente sus funciones entre el maestro titular, los terapeutas externos y los padres de familia (Yung et al., 2023). En palabras simples, se termina esperando que el tutor sombra actúe simultáneamente como docente, psicólogo, terapeuta, mediador social y gestor institucional, generando demandas complejas de sostener desde cualquier perfil profesional, lo que revela que, en muchas instituciones, la tutoría sombra termina fungiendo como un mecanismo para compensar carencias estructurales del propio sistema educativo y no como un apoyo claramente regulado. Esta indefinición no es exclusiva de la tutoría sombra: los estudios sobre asistentes educativos y paraprofesionales también han examinado las funciones que se les asignan y las intervenciones que realizan en contextos escolares, lo que permite advertir la importancia de distinguir entre el apoyo educativo cotidiano y las actuaciones que requieren preparación y supervisión especializadas (Takala, 2007; Walker et al., 2021). A ello se suma una realidad poco discutida en la literatura: la baja remuneración económica que suele recibir esta figura, particularmente en población infantil, pese a que muchas de las demandas que enfrenta exigen comprender principios básicos del aprendizaje (condicionamiento pavloviano y operante), así como reconocer las condiciones en las que estos procesos ocurren y los límites profesionales para intervenir sobre ellos.

Estas dificultades adquieren especial relevancia cuando el acompañamiento es desempeñado por profesionales no psicólogos. Conviene aclarar que esta observación no pretende desacreditar el trabajo desarrollado por numerosos docentes, pedagogos y especialistas en educación. Por el contrario, resulta evidente que poseen competencias valiosas y muy interesantes para favorecer la participación académica y social de los estudiantes. Sin embargo, ello no implica necesariamente que cuenten con formación especializada para asumir funciones relacionadas con la evaluación psicológica, el diseño de programas de intervención individualizados, la modificación de conducta o el manejo de

situaciones como crisis, autolesiones, ideación suicida o procesos de la llamada desregulación emocional en población autista (González-Gómez, 2025a). La existencia de propuestas de acompañamiento desde perspectivas pedagógicas, psicopedagógicas o educativas no elimina esta distinción: describir funciones de apoyo no equivale a acreditar competencias para realizar evaluaciones psicológicas o intervenciones especializadas. Por ello, resulta necesario diferenciar las actividades que pueden desarrollarse dentro del ámbito educativo de aquellas que requieren preparación profesional específica, supervisión y coordinación con los servicios correspondientes.

Psicología conductual y acompañamiento educativo

Diversos autores han señalado la utilidad del análisis conductual para comprender las variables que influyen en la participación académica de estudiantes autistas (González- Gómez, 2026b; Sotomayor & Sánchez, 2024; Trejos et al., 2023), así como para el desarrollo de intervenciones dirigidas a modificar conductas relevantes para el bienestar y la participación social (Musich et al., 2024). Desde esta perspectiva, las dificultades observadas en contextos educativos no son interpretadas exclusivamente como características “internas” del estudiante, sino como fenómenos que emergen de la interacción entre la persona y su entorno. Esto implica examinar las condiciones antecedentes y consecuentes de la conducta, las demandas de la situación, las oportunidades de participación y las prácticas de los agentes educativos. En consecuencia, el análisis de las dificultades requiere considerar las relaciones funcionales que se establecen en cada contexto, en lugar de atribuirlas automáticamente a características individuales del estudiante.

No obstante, reconocer la utilidad de estas herramientas no implica desconocer la realidad de numerosos contextos educativos donde los apoyos cotidianos son proporcionados por profesionales cuya formación principal se encuentra en áreas distintas a la psicología. En tales escenarios, la ausencia de orientaciones claras puede generar incertidumbre respecto a qué acciones son apropiadas, cuáles exceden las competencias del acompañante y cuándo resulta pertinente solicitar apoyo especializado. La falta de estos criterios puede incrementar el riesgo de actuaciones inadecuadas y propiciar que responsabilidades de carácter clínico o institucional sean transferidas a figuras que carecen de la formación necesaria para asumirlas. Por ello, más que sustituir la participación de profesionales especializados, resulta pertinente desarrollar criterios mínimos de actuación que permitan orientar el trabajo de

quienes actualmente desempeñan funciones de tutoría sombra desde otros campos profesionales.

Desde esta perspectiva, el objetivo del presente trabajo no consiste en reemplazar el conocimiento especializado derivado de la psicología conductual ni en sugerir que todas las funciones del tutor sombra puedan ser desempeñadas indiscriminadamente por cualquier profesional. Por el contrario, se reconoce que determinadas actividades continúan requiriendo formación especializada. Sin embargo, también se reconoce que una proporción importante de las demandas cotidianas asociadas a la tutoría sombra puede beneficiarse de orientaciones claras que delimiten funciones, responsabilidades y criterios básicos de actuación. En otras palabras, este trabajo no pretende formar psicólogos donde no los hay; pretende evitar que profesionales no psicólogos se vean obligados a actuar como tales por ausencia de lineamientos institucionales. La propuesta parte, por tanto, de una distinción entre las acciones de acompañamiento educativo que pueden realizarse dentro de las competencias del tutor sombra y aquellas que requieren evaluación, intervención o supervisión por parte de profesionales especializados.

Justificación del estudio

La creciente presencia de tutores sombra no psicólogos constituye una realidad observable en diversos contextos educativos. Sin embargo, la literatura disponible ofrece escasas orientaciones dirigidas específicamente a este grupo profesional. Como consecuencia, muchas decisiones relacionadas con el acompañamiento cotidiano terminan dependiendo de experiencias personales, criterios informales, buenas intenciones o interpretaciones individuales de las necesidades del estudiante. La ausencia de referentes explícitos favorece la improvisación profesional y dificulta la delimitación de responsabilidades entre el tutor sombra y otros especialistas. Esta situación adquiere especial importancia cuando las demandas del acompañamiento involucran conductas que pueden comprometer la integridad, la seguridad o la participación del estudiante, pues la falta de criterios de actuación y derivación puede generar respuestas que excedan las posibilidades de formación del acompañante. Lejos de sustituir la necesidad de contar con profesionales especializados, dicha propuesta busca contribuir a reducir la improvisación que caracteriza a numerosos procesos de acompañamiento educativo en población autista, así como favorecer una discusión más amplia sobre la urgente profesionalización y regulación de esta figura dentro de los sistemas educativos.

Objetivo del estudio

Proponer orientaciones de actuación para profesionales no psicólogos que desempeñan funciones de tutoría sombra en contextos educativos inclusivos, delimitando competencias, límites profesionales y criterios de derivación a servicios especializados.

Método

Diseño del estudio

El presente trabajo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter analítico y reflexivo, orientado a la construcción de orientaciones de actuación para profesionales no psicólogos que desempeñan funciones de tutoría sombra en contextos educativos inclusivos.

La propuesta se fundamenta principalmente en la experiencia profesional del autor principal como tutor sombra de un estudiante universitario autista adscrito a la Universidad Veracruzana, abordada mediante un estudio de caso único y desarrollada durante varios años de acompañamiento dentro del contexto universitario. Esta experiencia cuenta con antecedentes de divulgación académica en el cartel presentado por Cruz-Morales y González-Gómez (2025) ante la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta (SMAC), en octubre de 2025, y en el artículo publicado posteriormente por González-Gómez y Cruz- Morales (2026). Asimismo, se recuperaron investigaciones previamente publicadas sobre tutoría sombra (González-Gómez, 2025a; González-Gómez, 2025b; González-Gómez, 2026a), así como literatura especializada sobre inclusión educativa, apoyos individualizados y acompañamiento educativo.

Más que generar evidencia empírica nueva, el propósito metodológico consistió en integrar la experiencia profesional, la evidencia previamente publicada y la literatura especializada para construir una propuesta de actuación con utilidad práctica para profesionales no psicólogos. Por su naturaleza, el trabajo no constituye un estudio de eficacia ni pretende establecer que las orientaciones propuestas sean generalizables a todos los contextos educativos. Se trata de una propuesta analítico-reflexiva construida a partir de una experiencia profesional situada y de su contraste con antecedentes de investigación y literatura especializada.

Procedimiento de construcción de las orientaciones

La elaboración de las orientaciones se realizó mediante un proceso de análisis centrado en la identificación de situaciones recurrentes observadas durante el acompañamiento educativo del estudiante universitario autista que constituye el caso de referencia de este trabajo. Dichas situaciones fueron recuperadas a partir de la práctica profesional del autor principal, contrastadas con los hallazgos obtenidos en investigaciones previamente desarrolladas sobre tutoría sombra y organizadas de acuerdo con su frecuencia, relevancia funcional y potencial impacto sobre la participación del estudiante dentro del contexto educativo. Posteriormente, dichas situaciones fueron organizadas en áreas funcionales relacionadas con el apoyo académico, conductual, psicosocial e institucional.

Para seleccionar las situaciones que integrarían las matrices se consideraron tres criterios: i) su recurrencia durante la experiencia de acompañamiento; ii) su relevancia para la participación académica, social o institucional del estudiante; y iii) la necesidad de establecer una orientación que permitiera distinguir entre las acciones que puede realizar un tutor sombra no psicólogo y aquellas que requieren intervención especializada o participación institucional. La inclusión de una situación también dependió de que permitiera identificar con claridad una acción posible, una actuación que debía evitarse o una condición que justificara solicitar apoyo o realizar una derivación. De esta manera, la selección no respondió a una pretensión de exhaustividad ni a una medición estadística de frecuencia, sino a su relevancia práctica y a su utilidad para delimitar las responsabilidades del acompañante.

A partir de este análisis se delimitaron tres aspectos fundamentales para cada situación identificada: 1) acciones que pueden ser desarrolladas por profesionales no psicólogos dentro de su ámbito de competencia; 2) acciones que deberían evitarse por exceder las funciones propias del acompañamiento educativo; y 3) situaciones que requieren la participación de profesionales especializados o la activación de mecanismos institucionales de apoyo. La delimitación de estos tres componentes buscó diferenciar aquellas actividades compatibles con el acompañamiento educativo de aquellas que, por su complejidad técnica o implicaciones éticas, requieren formación profesional especializada. Este procedimiento permitió convertir las situaciones identificadas en criterios de actuación, prevención de prácticas inadecuadas y reconocimiento de los límites profesionales.

Como resultado de este proceso se construyeron dos matrices analíticas. La primera matriz reúne situaciones frecuentes del acompañamiento educativo y propone orientaciones concretas de actuación para profesionales no psicólogos. La segunda delimita los principales

límites profesionales del tutor sombra e identifica criterios de derivación cuando las necesidades del estudiante exceden las competencias propias del acompañamiento educativo. Ambas matrices constituyen la propuesta central del presente trabajo.

Consideraciones éticas

La elaboración de este manuscrito se sustenta en información y antecedentes académicos previamente publicados, respetando la autoría, la procedencia y el contexto original de la experiencia documentada. Asimismo, se reconoce la participación del estudiante como coautor del estudio de caso (González-Gómez & Cruz-Morales, 2026). En el presente trabajo se recupera dicha experiencia como antecedente para el análisis y la construcción de orientaciones, sin atribuirle resultados empíricos adicionales a los previamente publicados.

Resultados

Propuesta de orientaciones de actuación para tutores sombra no psicólogos

A partir del análisis realizado se construyeron dos matrices de orientación dirigidas a profesionales no psicólogos que desempeñan funciones de tutoría sombra en contextos educativos inclusivos. Las matrices no pretenden sustituir la formación especializada en psicología, análisis conductual u otras disciplinas afines, sino ofrecer criterios prácticos para delimitar funciones, reducir la improvisación profesional y favorecer la toma de decisiones durante situaciones frecuentes de acompañamiento educativo. Su contenido debe interpretarse como una propuesta de orientación derivada del procedimiento analítico descrito, construida a partir de una experiencia profesional situada y de su contraste con la literatura especializada.

La Tabla 1 describe las situaciones identificadas durante el análisis de la experiencia profesional y contrastadas con la literatura revisada. Para cada una, especifica las acciones que un tutor sombra no psicólogo puede realizar dentro de los límites de su competencia profesional, así como aquellas conductas que deberían evitarse por corresponder a funciones propias de otros especialistas.

ISSN 3061-7421 · cessumex.org

Tabla 1. Orientaciones de actuación para tutores sombra no psicólogos en contextos educativos inclusivos

Área funcional	Situación frecuente	Indicadores observables	Acción recomendada	Objetivo de la acción	Qué evitar
Académica	Dificultad para comprender instrucciones	Solicita aclaraciones repetidas, inicia incorrectamente la actividad o pregunta reiteradamente qué debe hacer	Dividir las instrucciones en pasos breves, verificar la comprensión y solicitar que el estudiante explique con sus propias palabras qué debe realizar	Favorecer la comprensión y ejecución autónoma de la actividad	Repetir indefinidamente la explicación o responder por el estudiante sin comprobar qué apoyo necesita
Académica	Complejidad para hacer una actividad	Solicita constantemente se le explique lo que debe hacer	Presentar instrucciones por escrito y paso a paso; ofrecer ejemplos o modelos cuando sean necesarios y retirar gradualmente las ayudas conforme el estudiante avance	Favorecer la ejecución de la actividad mediante apoyos ajustados a sus necesidades, sin sustituir su participación	Hacer la actividad o tarea por el estudiante
Académica	No inicia actividades escolares	Permanece inactivo tras recibir instrucciones	Fragmentar la tarea y presentar un primer paso claro; comprobar si la dificultad se relaciona con la comprensión de la tarea, la organización de materiales o alguna barrera del entorno	Facilitar el inicio de la actividad y promover progresivamente la autonomía	Realizar la actividad por el estudiante o interpretar automáticamente la demora como falta de interés
Académica	Entrega tareas incompletas	Omite apartados o abandona actividades cuando estas son complejas	Utilizar listas de verificación y apoyos visuales para organizar los pasos y revisar la entrega antes de finalizar	Favorecer la organización y finalización completa de las actividades escolares	Corregir o completar el trabajo por el estudiante
Académica	Olvida tareas o materiales	Pérdida frecuente de útiles o incumplimiento de fechas	Acordar el uso de agenda, planificador, recordatorios o listas de verificación, seleccionando los apoyos con el estudiante	Favorecer el desarrollo de estrategias organizativas y el seguimiento de compromisos académicos	Resolverle las cosas para que no se preocupe o angustie; atribuir los olvidos a desinterés

Tabla 1 (continuación)

Área funcional	Situación frecuente	Indicadores observables	Acción recomendada	Objetivo de la acción	Qué evitar
Académica	Dificultad para trabajo en equipo	Evita participar con sus demás compañeros de clase o desconoce su función	Aclarar, en coordinación con el docente, los objetivos, roles y responsabilidades de cada integrante; anticipar la dinámica cuando sea necesario	Favorecer la participación colaborativa respetando las características, preferencias y formas de participación del estudiante	Obligar a interactuar sin preparación o asumir la conducción pedagógica del equipo
Académica	Dificultad para solicitar aclaraciones o apoyos	No comunica que no comprendió una tarea, continúa llevándola a cabo sin contar con la información necesaria o espera a que alguien advierta la dificultad	Acordar formas accesibles para pedir ayuda o aclaraciones y facilitar el contacto con el docente cuando la información requerida corresponda a su función	Favorecer la comunicación de necesidades de apoyo y el acceso oportuno a la información académica	Responder en nombre del estudiante o impedir que se comunique directamente cuando puede hacerlo
Conductual	Evitación de tareas	Solicita salir, cambia de tema o abandona actividades	Identificar las características de la actividad y las condiciones en que aparece la interrupción; revisar la claridad de las instrucciones, la dificultad, la duración y las condiciones ambientales; dividir la tarea en segmentos manejables	Facilitar la participación y ajustar las condiciones de la actividad cuando sea necesario	Permitir que toda actividad se suspenda automáticamente o forzar su continuación sin atender las condiciones que generan malestar

Tabla 1 (continuación)

Área funcional	Situación frecuente	Indicadores observables	Acción recomendada	Objetivo de la acción	Qué evitar
Conductual	Frustración ante errores	Expresiones de enojo, llanto o abandono de la tarea	Reducir temporalmente la complejidad cuando sea pertinente, ofrecer una indicación clara, permitir una pausa acordada y reconocer los avances sin minimizar el malestar	Favorecer la recuperación de la participación y la continuidad de la actividad en condiciones adecuadas	Confrontar, discutir, reprender o corregir al estudiante durante el episodio de malestar
Conductual	Cambios inesperados	Inquietud, preguntas repetidas o dificultades para continuar cuando se modifica una actividad prevista	Anticipar los cambios cuando sea posible, explicar qué se modificará y qué permanecerá igual, y ofrecer información concreta sobre la nueva secuencia	Reducir la incertidumbre y facilitar la adaptación a cambios en las condiciones de la actividad	Ocultar información relevante o introducir cambios sin aviso cuando puedan anticiparse; calificar la respuesta como desobediencia
Conductual	Señales de malestar o dificultades para recuperar la calma	Se observan cambios respecto del comportamiento habitual, como llanto, aumento de tensión, corporal, intentos de alejarse o interrupción de la actividad. Los movimientos repetitivos, por sí solos, no se consideran evidencia suficiente de desregulación	Facilitar estrategias de apoyo previamente acordadas con el estudiante; revisar las condiciones ambientales y de la actividad; ofrecer una pausa o espacio adecuado cuando sea necesario y comunicar cambios relevantes	Disminuir las condiciones que intensifican el malestar y favorecer que el estudiante recupere condiciones de participación	Imponer estrategias no acordadas, suprimir movimientos repetitivos sin valorar su función o interpretar cualquier conducta inusual como crisis

Tabla 1 (continuación)

Área funcional	Situación frecuente	Indicadores observables	Acción recomendada	Objetivo de la acción	Qué evitar
Psicosocial	Aislamiento social	Permanece solo durante recreos o actividades grupales o recreativas	Preguntar si desea participar, facilitar oportunidades naturales de interacción cuando las solicite y respetar la decisión de realizar actividades individuales	Favorecer oportunidades de participación social respetando las preferencias y decisiones del estudiante	Obligar a socializar o considerar la preferencia por estar solo como un problema en sí mismo
Psicosocial	Conflictos con compañeros	Discusiones frecuentes o malentendidos	Aclarar la secuencia de hechos sin anticipar culpables, facilitar la comunicación entre las partes y solicitar la intervención del docente cuando corresponda	Favorecer la comprensión de la situación y la resolución de conflictos mediante acuerdos claros	Asumir culpables sin analizar los hechos, imponer interpretaciones sobre las intenciones o actuar como autoridad disciplinaria
Psicosocial	Exclusión o acoso	Discriminación, burlas, rechazo o aislamiento impuesto por docentes o compañeros	Registrar los hechos de manera objetiva, escuchar al estudiante y comunicar la situación mediante los mecanismos institucionales de protección y atención	Proteger los derechos del estudiante y favorecer una respuesta institucional oportuna	Minimizar el problema, normalizar prácticas discriminatorias o responsabilizar al estudiante por la conducta de terceros
Institucional	Desconocimiento de ajustes razonables	Docentes o personal académico omiten apoyos previamente acordados	Recordar los acuerdos y ajustes establecidos, documentar las incidencias y dar seguimiento mediante las instancias institucionales correspondientes	Favorecer la accesibilidad y el cumplimiento de los apoyos acordados	Asumir de manera permanente funciones que corresponden a la institución educativa

Tabla 1 (continuación)

Área funcional	Situación frecuente	Indicadores observables	Acción recomendada	Objetivo de la acción	Qué evitar
Institucional	Barreras administrativas	Problemas de inscripción, evaluación o acceso	Acompañar al estudiante en la identificación de las rutas formales y facilitar el contacto con las áreas responsables	Reducir barreras institucionales y favorecer el acceso a los procedimientos correspondientes	Resolver informalmente situaciones estructurales sin conocimiento de las autoridades responsables
Institucional	Incumplimiento de acuerdos institucionales	Incumplimientos reiterados de apoyos establecidos	Documentar fechas, acuerdos e incidencias; solicitar seguimiento formal y conservar constancia de las comunicaciones institucionales	Generar información objetiva para favorecer una respuesta institucional oportuna	Sustituir de forma permanente las responsabilidades que corresponden a la institución educativa
Institucional	Dificultades de coordinación entre los responsables del acompañamiento	Se transmiten indicaciones contradictorias, no se comparten acuerdos relevantes o no están claras las responsabilidades del docente, el tutor sombra y otras instancias	Solicitar una reunión o comunicación formal con las personas responsables para aclarar funciones, acuerdos y canales de comunicación, respetando la confidencialidad del estudiante	Favorecer la continuidad del acompañamiento y evitar contradicciones en los apoyos	Asumir unilateralmente decisiones pedagógicas, clínicas o administrativas que corresponden a otros profesionales o a la institución

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, una parte considerable de las demandas cotidianas asociadas a la tutoría sombra puede atenderse mediante criterios claros de actuación, delimitación profesional y comprensión de los objetivos del acompañamiento educativo. Una proporción importante de estas actividades se relaciona con apoyos académicos, conductuales, psicosociales e institucionales que pueden ser implementados por profesionales no psicólogos dentro de su ámbito de competencia. Esto no supone que toda dificultad de participación pueda resolverse mediante ajustes cotidianos ni que el tutor deba asumir funciones de evaluación o intervención especializada. Las acciones propuestas se

circunscriben al acompañamiento educativo. Por ello, excluyen procedimientos de evaluación psicológica, diagnóstico, psicoterapia y diseño o aplicación autónoma de programas especializados de modificación de conducta.

Lejos de ampliar indiscriminadamente las funciones del tutor sombra, la propuesta busca delimitar aquello que razonablemente puede hacer y, sobre todo, aquello que no debería hacer. Precisamente en esa delimitación radica uno de los principales aportes del presente trabajo, pues contribuye a disminuir la improvisación profesional y a reducir la tendencia institucional de asignar responsabilidades para las cuales numerosos tutores sombra no han sido preparados.

La tabla 2 delimita situaciones que exceden las competencias del tutor sombra no psicólogo y especifica criterios básicos de derivación a profesionales especializados o instancias correspondientes. Su propósito consiste en establecer fronteras profesionales explícitas que permitan distinguir entre el acompañamiento educativo y aquellas intervenciones que, por su complejidad técnica, implicaciones éticas o posibles riesgos para el estudiante, deben ser asumidas por psicólogos con formación conductual, personal médico, servicios de emergencia, autoridades educativas u otros especialistas competentes, según la naturaleza de la situación.

Tabla 2

Límites profesionales y criterios de derivación para tutores sombra no psicólogos

Situación observada	Lo que NO debe hacer	Lo que SÍ debe hacer	Motivo de derivación	Profesional o instancia sugerida
Sospecha de autismo, TDAH u otra condición	Emitir diagnósticos, confirmar una condición clínica o presentar observaciones educativas como evidencia diagnóstica	Registrar observaciones descriptivas en contexto y orientar hacia una valoración profesional cuando la persona o su familia lo soliciten o cuando existan necesidades que lo justifiquen	La identificación diagnóstica requiere valoración realizada por profesionales cualificados	Psicólogo con formación conductual, neurología o psiquiatría
Conductas persistentes de evitación asociadas a elevado malestar	Aplicar psicoterapia informal, castigos o procedimientos de modificación de conducta sin formación y autorización correspondientes	Describir cuándo ocurre la evitación, qué condiciones la preceden y qué consecuencias se presentan; revisar las barreras de la actividad y comunicar los hallazgos para valoración especializada	Excede funciones educativas	Psicólogo con formación conductual; coordinación académica cuando existan barreras educativas

Tabla 2 (continuación)

Situación observada	Lo que NO debe hacer	Lo que SÍ debe hacer	Motivo de derivación	Profesional o instancia sugerida
Manifestaciones persistentes de tristeza o pérdida de interés	Interpretar clínicamente la situación, etiquetar al estudiante o minimizar lo que comunica	Escuchar sin juzgar, registrar cambios observables y comunicar oportunamente la situación para que se valore la necesidad de atención	Requiere valoración especializada	Psicólogo con formación conductual y, cuando corresponda, profesional médico o psiquiatría
Ideación suicida o expresiones de intención de hacerse daño	Intentar resolver la situación por cuenta propia, minimizar las expresiones, dejar al estudiante sin apoyo ante un riesgo inmediato o prometer secreto absoluto	Escuchar con seriedad, mantener un acompañamiento inmediato acorde con las condiciones de seguridad, informar a los responsables correspondientes y activar servicios de emergencia cuando exista peligro inmediato. El tutor sombra no debe asumir por cuenta propia la evaluación del riesgo	Existe posible riesgo para la vida o integridad del estudiante y se requiere respuesta especializada e inmediata	Servicios de emergencia ante peligro inmediato; psicólogo con formación conductual, psiquiatría y equipo institucional de atención
Conductas autolesivas	Implementar tratamientos improvisados, castigar, minimizar las lesiones o intentar controlar físicamente al estudiante fuera de los protocolos y la capacitación recibida	Priorizar la seguridad, solicitar atención médica ante lesiones o riesgo inmediato, activar los mecanismos de atención correspondientes y comunicar objetivamente lo ocurrido	Puede existir riesgo físico y necesidad de evaluación médica y psicológica especializada	Servicios médicos o de urgencias según la gravedad; psicólogo con formación conductual y psiquiatría cuando corresponda

Tabla 2 (continuación)

Situación observada	Lo que NO debe hacer	Lo que SÍ debe hacer	Motivo de derivación	Profesional o instancia sugerida
Crisis o malestar asociado a sobrecarga sensorial (ruido, iluminación, aglomeraciones, etc.)	Obligar al estudiante a permanecer en el ambiente o interpretar la conducta como desobediencia	Reducir estímulos cuando sea posible, facilitar el acceso a un espacio seguro previamente acordado, permitir tiempo de recuperación y comunicar objetivamente lo ocurrido	Puede requerir ajustes razonables, revisión de apoyos y, si hay riesgos o cambios persistentes, valoración especializada	Equipo educativo responsable; psicólogo con formación conductual cuando se requiera analizar las condiciones de interacción; servicios médicos si existe una urgencia
Solicitudes para modificar, suspender o recomendar medicamentos psiquiátricos	Emitir recomendaciones farmacológicas, sugerir cambios de dosis o aconsejar suspender el tratamiento	Orientar al estudiante o a la familia para consultar con el profesional responsable del tratamiento y registrar la solicitud cuando sea pertinente	El manejo farmacológico requiere valoración médica especializada	Médico tratante, psiquiatría o neurología, según corresponda
Conflictos frecuentes con compañeros	Resolver el conflicto tomando partido, emitir juicios sobre las personas involucradas o imponer sanciones	Facilitar la comunicación cuando sea pertinente, registrar objetivamente los hechos e informar al docente responsable	La gestión de la convivencia y las medidas escolares corresponden a las autoridades educativas	Docente responsable y autoridades escolares
Negativa persistente a participar en actividades académicas	Obligar, amenazar, retirar apoyos como castigo o realizar la actividad por el estudiante	Describir las condiciones en que ocurre la no participación, revisar la claridad y accesibilidad de la actividad y comunicar la situación al docente; solicitar valoración si persiste el malestar	Puede estar relacionada con barreras de la actividad, condiciones contextuales o necesidades de apoyo que requieren evaluación	Docente responsable; psicólogo con formación conductual cuando se requiera análisis especializado; autoridades educativas si existen barreras institucionales

Tabla 2 (continuación)

Situación observada	Lo que NO debe hacer	Lo que SÍ debe hacer	Motivo de derivación	Profesional o instancia sugerida
Conductas que interfieren persistentemente con la seguridad o la continuidad de las actividades	Diseñar programas de modificación de conducta sin la formación correspondiente	Registrar antecedentes contextuales y consecuencias observables, priorizar la seguridad y solicitar evaluación especializada; aplicar únicamente apoyos previamente acordados y autorizados	Se requiere comprender las variables funcionales implicadas y establecer apoyos técnicamente fundamentados	Psicólogo con formación conductual y equipo educativo responsable
Situaciones de agresión que implican riesgo para otras personas	Aplicar castigos arbitrarios, responder con confrontación física o verbal o realizar intervenciones restrictivas sin capacitación ni protocolo	Priorizar la seguridad de todas las personas, solicitar apoyo inmediato y activar las medidas de atención correspondientes; registrar objetivamente lo ocurrido una vez atendida la situación	Existe riesgo para terceros y se requiere una respuesta coordinada y proporcional	Autoridades educativas, equipo multidisciplinario y servicios de emergencia cuando exista peligro inmediato
Conflictos familiares que afectan la permanencia o participación del estudiante	Fungir como terapeuta familiar, tomar partido o mediar en situaciones que exceden su función	Escuchar la información relevante sin asumir funciones terapéuticas, documentar únicamente lo pertinente y orientar hacia los servicios correspondientes	La situación puede requerir intervención psicosocial o protección especializada	Psicólogo con formación conductual, trabajo social o instancias de protección, según la naturaleza del caso
Demandas persistentes de apoyo emocional que exceden el acompañamiento educativo	Convertir el acompañamiento en psicoterapia, asumir disponibilidad permanente o prometer resolver el malestar	Ofrecer escucha y apoyo inicial dentro de sus posibilidades, mantener límites profesionales y orientar hacia servicios especializados cuando las necesidades excedan el acompañamiento	Se requiere atención especializada que no corresponde al rol educativo del tutor sombra	Psicólogo con formación conductual y otros servicios especializados según las necesidades

Tabla 2 (continuación)

Situación observada	Lo que NO debe hacer	Lo que SÍ debe hacer	Motivo de derivación	Profesional o instancia sugerida
Conflictos reiterados con docentes derivados del incumplimiento de ajustes razonables	Confrontar al docente, asumir representación legal o sustituir los mecanismos institucionales de atención	Documentar los hechos y acuerdos, comunicar la situación mediante los mecanismos institucionales y solicitar seguimiento formal	Corresponde a una problemática de cumplimiento institucional y de garantía de derechos educativos	Coordinación académica, Defensoría de Derechos Universitarios o instancia equivalente
Revelación de abuso, violencia o cualquier situación que comprometa la integridad del estudiante	Investigar por cuenta propia, interrogar reiteradamente o prometer confidencialidad absoluta	Escuchar sin presionar, registrar la información esencial con fidelidad y activar los mecanismos de protección y atención aplicables	Existe posible riesgo para la integridad y se requiere actuación de autoridades competentes	Autoridades de protección y competentes, servicios especializados y servicios de emergencia si existe peligro inmediato
Consumo o sospecha de consumo de sustancias psicoactivas	Realizar tratamientos, confrontaciones punitivas, amenazas o diagnósticos a partir de observaciones aisladas	Registrar hechos observables sin emitir juicios, priorizar la seguridad y orientar hacia valoración y servicios especializados	Puede requerir evaluación de salud y seguimiento especializado	Profesional de salud, psicólogo con formación conductual, psiquiatría o servicios especializados en adicciones
Divulgación de información confidencial del estudiante	Compartir diagnósticos o información personal con personas que no participan en los apoyos ni tienen competencia para conocerla	Resguardar la información y comunicar únicamente lo necesario a las personas o instancias responsables, conforme a los principios de confidencialidad y las obligaciones aplicables	Se requiere proteger la privacidad y los derechos del estudiante, sin impedir la comunicación necesaria ante riesgos	Responsable institucional de protección de datos, autoridades educativas o instancia competente

Tabla 2 (continuación)

Situación observada	Lo que NO debe hacer	Lo que SÍ debe hacer	Motivo de derivación	Profesional o instancia sugerida
Solicitudes de los padres para realizar terapia psicológica	Aceptar funciones psicoterapéuticas sin competencia profesional o presentar el acompañamiento educativo como tratamiento	Explicar los alcances del acompañamiento y orientar hacia servicios psicológicos especializados	La psicoterapia requiere formación y competencia profesional específicas	Psicólogo con formación conductual
Incumplimiento reiterado de ajustes razonables	Asumir tareas, recursos o responsabilidades que corresponden a la institución	Documentar el incumplimiento, dar seguimiento formal y comunicarlo por las vías institucionales correspondientes	Existe una barrera institucional que requiere respuesta de las autoridades responsables	Autoridades educativas, dirección o rectoría, defensoría universitaria o instancia equivalente
Cambio súbito y persistente en la conducta habitual del estudiante	Atribuir el cambio exclusivamente al autismo, emitir diagnósticos o ignorar modificaciones relevantes	Describir cuándo comenzó el cambio, en qué contextos aparece y qué condiciones lo acompañan; comunicarlo a las personas responsables y orientar a valoración profesional	Se requiere identificar posibles variables contextuales, psicológicas o de salud que expliquen el cambio	Psicólogo con formación conductual o profesional médico, según las características y urgencia de la situación
La institución pretende delegar al tutor sombra responsabilidades propias de los ajustes razonables	Aceptar sustituir obligaciones institucionales o asumir responsabilidades que corresponden legal y administrativamente a la institución educativa	Documentar la situación, informar formalmente el incumplimiento y dejar constancia de que las obligaciones corresponden a la institución y no al tutor sombra	Existe incumplimiento de obligaciones institucionales y riesgo de transferencia indebida de responsabilidades	Autoridades educativas, Defensoría de Derechos Universitarios o instancia equivalente

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que numerosas actividades de acompañamiento educativo pueden ser desarrolladas por profesionales de distintos campos disciplinarios, siempre que se mantengan dentro de sus competencias y cuenten con orientaciones claras. Esto no significa que cualquier profesional pueda asumir todas las funciones que suelen atribuirse al tutor sombra. Las matrices delimitan las actuaciones compatibles con el acompañamiento educativo y distinguen aquellas situaciones que requieren evaluación o intervención especializada. La delimitación propuesta parte de una perspectiva conductual que considera la relación entre la conducta, las condiciones de la actividad y el entorno en el que ocurre. Por ello, una conducta no debe interpretarse automáticamente como síntoma, "déficit" o manifestación "patológica" por apartarse de las expectativas escolares. Su descripción debe atender al contexto, a las condiciones antecedentes y consecuentes, a la comunicación del estudiante y a los efectos que tiene sobre su participación y bienestar.

Entre las situaciones que requieren atención especializada destacan la evaluación diagnóstica, el malestar persistente que interfiere con la participación, la ideación suicida, las conductas autolesivas, las situaciones de agresión, la revelación de abuso o violencia y los cambios súbitos y persistentes en el comportamiento. La derivación no constituye per se la patologización de la conducta: representa el reconocimiento de que determinadas situaciones requieren conocimientos, recursos y responsabilidades que exceden el acompañamiento educativo. En consecuencia, la propuesta busca delimitar el ámbito de actuación del tutor sombra no psicólogo, evitar la improvisación profesional y prevenir la delegación de responsabilidades que corresponden a psicólogos con formación conductual, personal médico y autoridades educativas. La institución conserva la responsabilidad de garantizar los ajustes razonables, la accesibilidad y las condiciones necesarias para la participación del estudiante; el tutor sombra no puede convertirse en sustituto informal de esas obligaciones.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten sostener que una proporción importante de las actividades cotidianas asociadas a la tutoría sombra puede ser desempeñada por profesionales no psicólogos, siempre que existan criterios mínimos de actuación y una delimitación clara de funciones. Las orientaciones propuestas muestran que numerosas

demandas presentes en contextos educativos se relacionan con la organización académica, la estructuración de actividades, la facilitación de la comunicación, la promoción de la participación y el acompañamiento durante situaciones de dificultad cotidiana.

Sin embargo, reconocer esta realidad no implica afirmar que cualquier persona pueda desempeñar adecuadamente el rol de tutor sombra. La ausencia de criterios de actuación favorece la improvisación profesional, la confusión de responsabilidades y la adopción de prácticas sustentadas en intuiciones personales o buenas intenciones. El problema no radica exclusivamente en quién ejerce la función, sino en la ausencia de políticas institucionales que definan qué puede hacer, qué debe evitar y hasta dónde llega su responsabilidad. Cuando estos límites no existen, la inclusión educativa termina convertida en una responsabilidad individual que las instituciones eluden.

Esta situación resulta especialmente preocupante en contextos donde la inclusión se presenta como un logro institucional, mientras los apoyos concretos dependen de esfuerzos individuales, iniciativas informales y recursos económicos cubiertos directamente por las familias. Es paradójico que las instituciones celebren la diversidad, la accesibilidad y la participación mientras trasladan la responsabilidad de hacerlas posibles a profesionales sin lineamientos claros, reconocimiento formal ni respaldo suficiente. Las instituciones se apropian del discurso de la inclusión, pero externalizan los costos y las responsabilidades de llevarla a la práctica.

Particularmente relevantes son los resultados relacionados con los límites profesionales y los criterios de derivación. La segunda matriz muestra que situaciones relacionadas con la evaluación diagnóstica, el riesgo suicida, las conductas autolesivas y otras dificultades que requieren intervención especializada exceden las competencias del tutor sombra no psicólogo. Estas situaciones demandan la participación de profesionales cualificados, entre ellos psicólogos con formación conductual cuando se requiere evaluación o intervención psicológica. Ignorar esta delimitación compromete la atención del estudiante y puede generar riesgos éticos y profesionales. Pretender que un tutor sombra resuelva situaciones de esta complejidad sin la formación correspondiente no constituye inclusión: representa una transferencia irresponsable de funciones especializadas bajo la falsa premisa de que la buena voluntad sustituye la competencia profesional. La propuesta presentada no busca ampliar indiscriminadamente las funciones del tutor sombra, sino establecer sus límites. Delimitar aquello que no debe hacer constituye una condición para proteger al estudiante y

al propio profesional, evitar intervenciones que excedan sus competencias y favorecer la participación de especialistas cuando sea necesario.

Es necesario reconocer una limitación metodológica: las orientaciones se construyeron a partir de una experiencia profesional situada, correspondiente a un estudio de caso único (González-Gómez & Cruz-Morales, 2026; Cruz-Morales & González-Gómez, 2025), contrastada con investigaciones previas y literatura especializada. Por ello, las matrices no permiten establecer que las situaciones identificadas representen la totalidad de las experiencias de tutoría sombra ni que las orientaciones sean generalizables a todos los contextos educativos. Su aplicación en otros escenarios requiere considerar las características del estudiante, las condiciones institucionales y las necesidades particulares de acompañamiento. Esta limitación no invalida el carácter propositivo del trabajo, pero delimita el alcance de sus aportaciones y señala la necesidad de futuras investigaciones en otros contextos y con diferentes experiencias de acompañamiento.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como objetivo proponer orientaciones de actuación para profesionales no psicólogos que desempeñan funciones de tutoría sombra en contextos educativos inclusivos. Las matrices elaboradas identifican acciones que pueden desarrollarse dentro del ámbito del acompañamiento educativo y delimitan aquellas que requieren la participación de profesionales especializados.

Los resultados muestran que diversos apoyos académicos, organizativos, conductuales y de participación social pueden ser implementados por profesionales de distintas disciplinas, siempre que existan criterios claros de actuación y límites profesionales explícitos. Esto no vuelve prescindible la formación especializada: la evaluación diagnóstica, la atención de situaciones de riesgo y las intervenciones psicológicas especializadas requieren competencias que exceden las funciones del tutor sombra no psicólogo.

Asimismo, las dificultades presentes en los procesos de inclusión educativa no pueden atribuirse exclusivamente a las características de los estudiantes autistas. También deben examinarse las barreras y omisiones institucionales que restringen su acceso, permanencia y participación. La tutoría sombra no debe concebirse como sustituto de los ajustes razonables ni de las responsabilidades institucionales. Mientras las instituciones deleguen el peso de la inclusión en figuras individuales y familias, en lugar de fortalecer sus propios sistemas de

apoyo, la inclusión seguirá funcionando como discurso antes que como práctica. Es necesario denunciar las prácticas discriminatorias que comprometen la integridad, los derechos y la participación de la comunidad autista.

La principal contribución de este trabajo consiste en ofrecer una propuesta práctica para orientar la actuación de profesionales no psicólogos que actualmente desempeñan funciones de tutoría sombra, al tiempo que plantea la necesidad de profesionalizar esta figura y delimitar sus competencias. La responsabilidad de garantizar una educación inclusiva no recae en el tutor sombra ni en la buena voluntad de profesionales aislados, sino en las instituciones educativas, que deben diseñar, implementar y sostener los apoyos que proclaman en sus discursos. Mientras la inclusión dependa de esfuerzos individuales para compensar la inacción institucional, dejará de ser un derecho garantizado y continuará siendo un privilegio condicionado a la posibilidad de encontrar a alguien dispuesto a asumir responsabilidades que nunca debieron recaer exclusivamente sobre él.

Referencias

Briceño Nuñez, C. E. (2023). Percepciones sobre el rol del tutor sombra en el aprendizaje de idiomas de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA). *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, *2*(32), 13–28. https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v2.01

Carpio, M. P. V., & de Rodríguez, T. M. L. (2026). Tutoría virtual con inteligencia artificial para el aprendizaje inclusivo del inglés en estudiantes de primaria. *Polo del Conocimiento*, *11*(3), 266-292. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/11222

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.

De Luca Rodríguez, G. A. & Miranda Galarza, K. (2020). Proceso de acompañamiento conductual y psicopedagógico del tutor sombra a niños/as con trastorno del espectro autista [Bachelor's thesis, Universidad De Guayaquil]. https://rraae.cedia.edu.ec/vufind/Record/UG_4871fe84ec02e46a1473ceefbbbe7233?sid=6257864&lng=fi

Domínguez, A.M. (2025). *El rol de la maestra sombra en los procesos educativos de niños con NEE*. [Master's tesis, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. https://repositorio.upse.edu.ec/items/6a539493-f546-49d6-8aab-b96f206ff729

Domínguez Granados, M. (2026). *La educación inclusiva también tiene sombras: la figura del monitor sombra en las tensiones de la educación inclusiva*. [Master's tesis, Universidad de Málaga]. https://riuma.uma.es/entities/publication/8ddd109e-a2bc-4c69-8efd-36f7a9d36e8d

Elizalde Cordero, C. I., Calle Cobos, M. M., Baque Pibaque, L. M., & Palacios Elizalde, R. I. (2023). El trabajo de la maestra sombra de los niños con necesidades educativas especiales y la enseñanza regular de la educación inicial en el Ecuador. *Revista Ciencia Y Líderes*, *2*(1), 21–28. https://doi.org/10.47230/revista.ciencia-lideres.v2.n1.2023.21-28

Giangreco, M., & Doyle, M. (2002). Students with disabilities and paraprofessional supports: Benefits, balance, and band-aids. *Focus on Exceptional Children*, *34*(7), 1-12. https://pdfs.semanticscholar.org/7fdc/04032e524d0b460fe63376413d7f27fa147c.pdf

Gogoulou, A., Gouli, E., Grigoriadou, M., Samarakou, M., & Chinou, D. (2007). A web-based educational setting supporting individualized learning, collaborative learning and assessment. *Journal of Educational Technology & Society*, *10*(4), 242-256. https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.10.4.242

González-Gómez, C. (2024). Imprescindible la tutoría sombra en estudiantes universitarios autistas. *Plumas Libres*. https://plumaslibres.com.mx/2024/10/24/imprescindible-la-tutoria-sombra-en-estudiantes-universitarios-autistas/

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

González-Gómez, C. (2025b). 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). Del apoyo individual a la deuda institucional: funciones del tutor sombra en el continuo educativo del autismo. *Revista de Investigación Educativa, 1(4)*. https://doi.org/10.68951/qq7c-eag5

González-Gómez, C. (2026b). Más allá de la psiquiatrización: una intervención dialéctico-conductual centrada en mecanismos de cambio para abordar el comportamiento suicida en adultos autistas. Caso guía. En E. Medina (Ed.), *Mecanismos de cambio en las psicoterapias conductuales y contextuales aplicadas al comportamiento suicida*. Naviero Instituto de Ciencias y Desarrollo de Competencias Profesionales.

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

Hakiman, H., Sumardjoko, B., & Waston, W. (2021). Religious instruction for students with autism in an inclusive primary school. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *20*(12), 139-158.

Johnson, L., & Faunce, R. W. (1973). Teacher aides: A developing role. *The Elementary School Journal*, *74*(3), 136-144. https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/460812

Lagla Chuquer, A. C., & Suntasig Calero, G. G. (2025). *El profesor sombra y el apoyo pedagógico en niños con autismo* [Doctoral dissertation, Ecuador: Pujilí: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)]. https://repositorio.utc.edu.ec/items/9779239a-2b1d-4ed0-9558-7e4739adbc1c

Liang, Z. (2025). CHECK Visual Schedules to Support Individuals on the Autism Spectrum. *Intervention in School and Clinic, 60*(4), 228-235. https://doi.org/10.1177/10534512241300157

Martínez López, M. K. (2021). ¿TUTOR SOMBRA O PROFESIONAL DE APOYO?: REDEFINICIONES PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA. *Educere, 25*(81), 441-455. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225010

Méndez-Arzaba, A., & González-Gómez, C. (2026). Intervención conductual y desempeño académico en estudiantes universitarios con Trastorno Límite de la Personalidad: Estudio de caso. UVserva, *(21),* 362–383. https://doi.org/10.25009/uvs.vi21.3200

Molineros Ronquillo, J. del R., Rincón Zambrano, R. A., Fienco Campozano, G. A., & Nieto Gómez, R. Y. (2026). El espejismo de la inclusión: brechas entre la autopercepción y el conocimiento práctico en estudiantes de Educación Superior. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, *6*(1), 305–315. https://doi.org/10.62305/alcon.v6i1.993

Morán, G., Hurtado, M., Osorio, I., & Tovar, M. (2024). Rol del maestro sombra en niños autistas. *Journal of Science and Research*, *9*(CININGEC-). https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3446

Moreno Torres, G. A. (2017). Importancia de la maestra-o sombra en el rendimiento escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales de la unidad educativa “Montesori” de la ciudad de Guayaquil [Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil]. https://rraae.cedia.edu.ec/vufind/Record/UG_f823619c10c6137b3bf59e12c22f80a7?sid=6321858

Musich, F., Berardo, C., & Aragón-Daud , A. (2024). Riesgo de suicidio en adultos con Trastorno del Espectro Autista: prevalencia, evaluación y posibles intervenciones terapéuticas. *Vertex Revista Argentina De Psiquiatría*, *35*(163), 42–50. https://doi.org/10.53680/vertex.v35i163.526

Polo Márquez, E., Leiva Olivencia, J. J., & Matas Terrón, A. (2022). Escuchando voces de los maestros sombras. Análisis de prácticas para una pedagogía inclusiva del alumnado con Trastornos de Espectro Autista (TEA). *Revista Educativa HEKADEMOS*, (32), 52-61. https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/62

Ramírez Gámez, J. J., Grijalva Verdugo, A. A., & Garduño Espinoza, Y. S. (2025). Maestras sombra e inclusión educativa: trayectorias y tensiones de una figura emergente en el sistema escolar. *Revista científica ecociencia, 12*(4), 109–129. https://doi.org/10.21855/ecociencia.124.1120

Ramos Diostio, C. F., Mena López, M. G., & Morales Arias, H. B. (2024). *Efectividad de la intervención del maestro de apoyo (sombra) en el aprendizaje socio-educativo de estudiantes con autismo en el Colegio Eco Kinder de Managua en el primer semestre del año 2024* [Doctoral dissertation, Universidad Católica Redemptoris Mater]. https://repositorio.unica.edu.ni/245/

Sotomayor, A., & Sánchez, P. (2024). Metodologías de enseñanza basadas en análisis conductual aplicado en niños con trastorno del espectro autista. *Ciencia y Psique*, *3*(4), 123-141.

Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education, 34* (1), 50-57. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x

Trejos, N., Rubiales, J., & García, L. (2023). Estrategias conductuales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista: una revisión sistemática. *Actualidades en Psicología*, *37*(134), 17-39. https://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v37n134/2215-3535-ap-37-134-17.pdf

Walker, VL, Carpenter, ME, Lyon, KJ, & Button, L. (2021). Un metaanálisis de intervenciones realizadas por paraprofesionales para abordar conductas desafiantes en estudiantes con discapacidades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *23* (2), 68-80. https://doi.org/10.1177/1098300720911147

Yung, K., Entrich, S., & Bautista, A. (2023). Shadow education: new areas of inquiry in teaching, learning and development. *Journal for the Study of Education and Development*, *46*(4), 707–727. https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2245227

Zhang, W., y Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education, 55*(3), 322-341. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12413