

TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES Y FAMILIAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Collaborative work between teachers and families to improve learning in students with autism spectrum disorder

Trabalho colaborativo entre professores e famílias para melhorar a aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista

Ney Agustin Vera-Vera *, <https://orcid.org/0009-0008-3594-3128>

Yita Maribel Briones-Palacios, <https://orcid.org/0000-0003-4153-0043>

Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

*Autor para correspondencia. email nvera0129@utm.edu.ec

Para citar este artículo: Vera-Vera, N. A. y Briones-Palacios, Y. M. (2026). Trabajo colaborativo entre docentes y familias para mejorar el aprendizaje en estudiantes con trastorno del espectro autista. *Maestro y Sociedad*, 23(3), 2768-2781. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción: La inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) exige algo más que su presencia en el aula regular. Requiere apoyos coherentes, comunicación continua y una participación compartida entre docentes y familias, especialmente cuando se busca responder a necesidades académicas, sociales y emocionales. El objetivo fue diseñar pautas basadas en el trabajo colaborativo entre docentes y familias para mejorar el aprendizaje de estudiantes con TEA nivel 1 de la Escuela Portoviejo #25. **Materiales y Métodos:** Se desarrolló una investigación con enfoque mixto, diseño no experimental, descriptivo-propositivo y transversal. Participaron tres estudiantes con TEA nivel 1, seis docentes y tres representantes legales. Se aplicaron una guía de observación, entrevistas semiestructuradas y una encuesta tipo Likert. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva y análisis temático; después se triangularon los hallazgos. Las pautas elaboradas fueron valoradas por cinco expertos. **Resultados:** El desempeño favorable de los estudiantes alcanzó el 67,2 %, con una mejor respuesta ante los apoyos inclusivos docentes (86,1 %). Las principales dificultades se concentraron en la interacción con pares y la autorregulación. Los docentes reconocieron la importancia de la información familiar, aunque identificaron una comunicación todavía reactiva, sobrecarga laboral, escasa formación específica y ausencia de protocolos. Las familias valoraron favorablemente la colaboración, con un promedio de 4,0 sobre 5, y relacionaron este vínculo con avances en el aprendizaje y la adaptación escolar. Estos resultados confirman que la coordinación produce mejores respuestas cuando se traduce en acuerdos estables y estrategias compartidas. Se concluye que el aprendizaje de estudiantes con TEA nivel 1 mejora cuando escuela y familia mantienen apoyos consistentes. **Conclusiones:** Las pautas diseñadas integran comunicación periódica, organización de tareas, anticipación de rutinas, autorregulación, interacción social y seguimiento institucional.

Palabras clave: trabajo colaborativo, relación entre escuela-familia, proceso de enseñanza – aprendizaje, autismo, pautas educativas.

ABSTRACT

Introduction: The inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) requires more than their physical presence in mainstream classrooms. It calls for consistent support, ongoing communication, and shared participation between teachers and families, particularly when addressing academic, social, and emotional needs. **Objective:** This study aimed to design guidelines based on collaborative work between teachers and families to improve learning among students with level 1 ASD at Portoviejo School No. 25. **Materials and Methods:** A mixed-methods approach with a non-experimental, descriptive-propositional, and cross-sectional design was used. Participants included three students with level 1 ASD, six teachers, and three legal guardians. Data were collected through an observation guide, semi-structured

interviews, and a Likert-scale survey. Descriptive statistics and thematic analysis were applied, followed by triangulation of the findings. The proposed guidelines were assessed by five experts. Results: Students achieved an overall favorable performance of 67.2%, with their strongest response occurring when teachers provided inclusive support (86.1%). The main difficulties involved peer interaction and self-regulation. Teachers acknowledged the value of family-provided information but described communication as mostly reactive and identified workload, limited specialized training, and the absence of institutional protocols as barriers. Families rated collaboration positively, with an average score of 4.0 out of 5, and associated it with improvements in learning and school adjustment. The findings show that coordination becomes more effective when it leads to stable agreements and shared strategies. Conclusions: It is concluded that students with level 1 ASD learn more effectively when schools and families provide consistent support. The proposed guidelines combine regular communication, task organization, routine anticipation, self-regulation, social interaction, and institutional follow-up.

Keywords: inclusive education; ASD; school–family partnership; parental involvement; inclusive mainstream classroom.

RESUMO

Introdução: A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) exige mais do que sua presença na sala de aula regular. Requer apoios coerentes, comunicação contínua e participação compartilhada entre professores e famílias, sobretudo quando se procura atender às necessidades acadêmicas, sociais e emocionais. O objetivo foi elaborar orientações baseadas no trabalho colaborativo entre professores e famílias para melhorar a aprendizagem de estudantes com TEA nível 1 da Escola Portoviejo nº 25. **Materiais e métodos:** Foi realizada uma pesquisa de abordagem mista, com desenho não experimental, descritivo-propositivo e transversal. Participaram três estudantes com TEA nível 1, seis professores e três responsáveis legais. Foram aplicados um roteiro de observação, entrevistas semiestruturadas e uma pesquisa com escala Likert. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva e análise temática, seguidas da triangulação dos resultados. As orientações elaboradas foram avaliadas por cinco especialistas. **Resultados:** O desempenho favorável dos estudantes atingiu 67,2%, com melhor resposta aos apoios inclusivos oferecidos pelos professores (86,1%). As principais dificuldades envolveram a interação com os colegas e a autorregulação. Os professores reconheceram a importância das informações fornecidas pelas famílias, embora tenham identificado uma comunicação ainda reativa, sobrecarga de trabalho, formação específica insuficiente e ausência de protocolos. As famílias avaliaram positivamente a colaboração, com média de 4,0 em 5, e relacionaram esse vínculo a avanços na aprendizagem e na adaptação escolar. Os resultados mostram que a coordenação se torna mais eficaz quando gera acordos estáveis e estratégias compartilhadas. **Conclusões:** Conclui-se que a aprendizagem de estudantes com TEA nível 1 melhora quando escola e família mantêm apoios consistentes. As orientações propostas integram comunicação periódica, organização das tarefas, antecipação de rotinas, autorregulação, interação social e acompanhamento institucional.

Palavras-chave: trabalho colaborativo; relação escola-família; aprendizagem; transtorno do espectro autista; orientações educacionais.

Recibido: 5/4/2026 Aprobado: 16/6/2026

INTRODUCCIÓN

Consolidar la educación inclusiva como un principio rector en los sistemas educativos contemporáneos desplaza el debate que va desde el acceso escolar hacia la calidad de la participación en el marco del aprendizaje, este desafío considerado como contemporáneo busca un ingreso de estudiantes con necesidades educativas específicas en las aulas regulares, garantizando diversas experiencias formativas significativas que respeten las singularidades cognitivas, sociales y comunicativas (Bell-Rodríguez et al., 2022).

En el marco de la necesidades, el Trastorno del Espectro Autista (TEA), traspone una complejidad particular debido a la heterogeneidad del espectro sumado a su diversidad de perfiles funcionales, y las demandas del apoyo estructurado que suelen requerir conforman un donde se abandera la inclusión efectiva, por tanto, esto implica transformar las diferentes prácticas pedagógicas en dinámicas más relacionales acorde a las estructuras institucionales (Alcalá y Ochoa-Madrigal, 2022; Vives-Villarraig et al., 2022).

Investigaciones recientes enfatizan que los procesos inclusivos exitosos se sustentan en redes de corresponsabilidad entre los distintos actores educativos. Es así que, en estudios internacionales publicados, los investigadores exponen cómo la colaboración escuela–familia constituye un predictor significativo del progreso académico y del bienestar socioemocional, apoyando la estabilidad conductual en estudiantes con autismo (García-Martínez y Chen-Quesada, 2024; Ramírez-Vergara, 2022).

Varias investigaciones destacan que la coherencia entre estrategias implementadas en el hogar y en el

aula reduce la ansiedad, favorece la autorregulación, fortalece la adquisición de habilidades sociales, sin embargo, también se evidencia que dicha colaboración es consolidada de manera espontánea; esta requiere de estructuras formales, de comunicación sistemática y una formación profesional específica como marco de apoyo al personal educativo (Serna-Jaramillo y Serna-Jaramillo, 2023).

Desde el enfoque ecológico del desarrollo humano, el aprendizaje en general se configura en la intersección de múltiples sistemas interdependientes (Morales, 2023). Dicho esto, la escuela no puede concebirse como un espacio aislado del contexto familiar, más bien, debe verse como un nodo dentro de una red que influye directamente en el desarrollo del estudiante. Las teorías de *partnership* educativo apoyan a esta perspectiva ya que sostienen que la calidad de la relación familia–profesional se fundamenta en respeto mutuo, tomando decisiones compartidas en un marco lleno de confianza que se construye de manera progresiva (Alonso-Del Casar, 2025). En este contexto existen investigaciones que amplían esta visión, subrayando que la percepción de alianza auténtica entre docentes y familias incrementa la eficacia de los planes educativos individualizados, además de mejorar la satisfacción parental con el proceso escolar (Dulce de Oliveira-Matos et al., 2024).

A pesar de este cuerpo teórico consolidado, la implementación práctica presenta fisuras; en estudios dados en un marco latinoamericano en los últimos años se señala que la colaboración escuela–familia tiene barreras estructurales vinculadas a la sobrecarga laboral docente, la formación insuficiente en inclusión y la ausencia de protocolos institucionales (Cansaya-Valer y Franco-Sánchez, 2023). Si a esto se suma que los contextos escolares con recursos limitados y con una interacción entre docentes y familias irregular tienden a reducirse a comunicaciones informales o reactivas ante las dificultades conductuales, lo que debilita la planificación anticipatoria de apoyos (Mendoza-Zuany, 2023). Esta brecha entre el discurso inclusivo y la práctica cotidiana repercute directamente en la experiencia escolar del alumnado con TEA. En el campo de la educación inclusiva, las pautas educativas constituyen orientaciones pedagógicas que organizan la práctica docente y orientan las acciones de acompañamiento hacia estudiantes con necesidades educativas específicas (García-Lascano et al., 2025).

Con base en la perspectiva anterior, el desarrollo de pautas educativas adquiere especial relevancia cuando se trabaja con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, porque las características del espectro requieren intervenciones estructuradas, consistentes y contextualizadas que favorezcan la comprensión del entorno, la previsibilidad de las actividades y la consolidación de aprendizajes significativos (Hernández-Pérez y Aceña-Medina, 2023).

Dicho lo anterior, los estudiantes con TEA de grado 1 requieren apoyo, como más tiempo en los exámenes, en espacios tranquilos, apoyo para organizarse, y participan con mayor frecuencia en entornos escolares regulares. Además, suelen requerir adaptaciones metodológicas y de acceso. La colaboración entre docente y familia se convierte en un factor determinante para favorecer el desarrollo de habilidades sociales, la autorregulación y la construcción progresiva de aprendizajes dentro del aula inclusiva.

En este contexto, el trabajo colaborativo emerge como una dimensión clave para el desarrollo de procesos educativos inclusivos, la literatura especializada sostiene que la colaboración entre actores educativos permite compartir información, construir estrategias conjuntas y generar respuestas pedagógicas más coherentes frente a la diversidad del aula (Posligua-Piguave y Navarrete-Pita, 2022). Cuando esta colaboración se extiende hacia la relación entre docente y familia, se configura un espacio de corresponsabilidad educativa donde el conocimiento cotidiano que poseen las familias sobre el estudiante se articula con el saber pedagógico del profesorado (Espinoza-Bravo et al., 2025).

Si revisamos el modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner, esta interacción se comprende como parte del mesosistema, es decir, del conjunto de relaciones que se establecen entre los diferentes contextos en los que participa el estudiante (Cherry, 2025). La calidad de estas interacciones influye directamente en los procesos de desarrollo y aprendizaje, pues la coherencia entre los ambientes familiar y escolar favorece la estabilidad emocional, la adaptación social y el progreso académico.

Diversas investigaciones señalan que una relación sólida entre familia y escuela incide positivamente en el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas, particularmente en aquellos con Trastorno del Espectro Autista (Fernández Cerero et al., 2024). La coordinación entre ambos contextos permite dar continuidad a las estrategias educativas, fortalecer los procesos de comunicación y promover ambientes de aprendizaje más consistentes para el estudiante; en los casos de estudiantes con TEA, esta articulación adquiere mayor relevancia debido a la diversidad de manifestaciones del espectro y a los distintos niveles de apoyo requeridos (Tripathi et al., 2024). De acuerdo con el DSM-5, el trastorno se clasifica en tres niveles que

responden al grado de apoyo necesario para el funcionamiento social y comunicativo del individuo (Santiago et al., 2022).

De manera más específica, las instituciones educativas de carácter regular que atienden a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) enfrentan el desafío de responder a una condición caracterizada por una amplia diversidad de perfiles de funcionamiento. De acuerdo con los criterios diagnósticos del DSM-5, el espectro se organiza en tres niveles de gravedad que se definen en función del grado de apoyo requerido por el estudiante: nivel 1, que implica necesidad de apoyo; nivel 2, que requiere apoyo notable; y nivel 3, que demanda apoyo muy notable debido a mayores dificultades en la comunicación social y en la flexibilidad conductual (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 299).

En este escenario educativo heterogéneo, la colaboración entre docente y familia suele reconocerse como un componente relevante para favorecer la inclusión educativa de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista; no obstante, en la práctica cotidiana esta relación no siempre se desarrolla de forma sistemática, planificada y pedagógicamente articulada. En muchos casos, la comunicación entre docentes y familias se concentra en situaciones puntuales, dificultades conductuales o seguimiento inmediato de tareas, mientras que los acuerdos compartidos, las estrategias de apoyo y la continuidad entre el aula y el hogar tienden a depender más de la disposición individual de los actores que de orientaciones institucionales claras.

Esta situación evidencia la necesidad de comprender cómo se articula el trabajo colaborativo entre docentes y familias dentro del contexto escolar y de qué manera dicha articulación puede contribuir al aprendizaje, la participación y la adaptación de los estudiantes con TEA. En consecuencia, se formula el siguiente problema de investigación: ¿De qué manera el trabajo colaborativo entre docentes y familias contribuye a mejorar el aprendizaje de los estudiantes con trastorno del espectro autista grado 1 de la Escuela Portoviejo #25?

La presente investigación tiene como objetivo: diseñar pautas basadas en el trabajo colaborativo entre docentes y familia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista del grado 1 de la Escuela Portoviejo #25. Esta delimitación responde a la necesidad de abordar desde una perspectiva pedagógica e inclusiva, la relación entre familia y escuela como un factor que incide en los procesos de aprendizaje del estudiantado con TEA en contextos de aula regular. En coherencia con el DSM-5, el TEA puede clasificarse según niveles de apoyo requeridos, y el grado 1 corresponde a estudiantes que necesitan apoyo y que, por sus características funcionales, participan con mayor frecuencia en escenarios educativos inclusivos (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 299).

Proceso metodológico de la investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, al integrar procedimientos cuantitativos y cualitativos con el propósito de comprender, de manera amplia, el trabajo colaborativo entre docente y familia y su relación con el aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se adoptó un diseño no experimental, descriptivo-propositivo y de corte transversal, debido a que el fenómeno fue estudiado en su contexto natural, sin manipulación de variables y en un único momento temporal (Hernández-Sampieri et al., 2014). En correspondencia con el objetivo del estudio, se consideró como variable explicativa el trabajo colaborativo entre docente y familia, mientras que el aprendizaje de los estudiantes con TEA nivel 1 se asumió como variable de resultado.

La población objetivo del estudio estuvo constituida por los estudiantes con diagnóstico formal de Trastorno del Espectro Autista matriculados en la Escuela Portoviejo #25. Para efectos de delimitación metodológica, la población accesible se restringió a los estudiantes con TEA nivel 1 escolarizados en aula regular, pertenecientes a los años de Educación General Básica en los que se encontraban matriculados los casos seleccionados. A partir de esta delimitación, la muestra quedó conformada por 3 estudiantes con diagnóstico formal de TEA nivel 1, 3 padres o representantes legales vinculados directamente con su acompañamiento educativo y 6 docentes responsables de su atención pedagógica, para un total de 12 participantes. La muestra coincidió con los sujetos accesibles que cumplían los criterios de inclusión establecidos, por lo que se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional-censal, pertinente para estudios con grupos específicos y con experiencia directa en el fenómeno investigado.

Como criterios de inclusión se establecieron los siguientes: a) estudiantes con diagnóstico formal de Trastorno del Espectro Autista nivel 1, según los criterios del DSM-5, matriculados en aula regular en los años de Educación General Básica delimitados para el estudio; b) padres, madres o representantes legales vinculados directamente con el acompañamiento educativo de dichos estudiantes; y c) docentes que mantenían relación pedagógica

directa con los casos seleccionados. Como criterios de exclusión se consideraron los estudiantes con TEA que no correspondían al nivel 1 de apoyo, los estudiantes sin diagnóstico formal, los representantes legales sin participación directa en el proceso educativo y el personal institucional que no intervenía en el acompañamiento escolar de los casos analizados. Durante todo el proceso investigativo se garantizaron los principios éticos de consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y uso responsable de la información.

En el plano teórico se aplicaron los métodos de análisis-síntesis y revisión de literatura científica especializada, con el fin de sustentar conceptualmente el trabajo colaborativo entre docente y familia en estudiantes con TEA. En el nivel empírico se utilizaron tres técnicas de recolección de datos. A los 3 estudiantes con TEA nivel 1 se les aplicó una guía de observación estructurada durante el desarrollo de actividades en el aula regular, con el propósito de registrar indicadores asociados a la participación en tareas, el seguimiento de instrucciones, la ejecución de actividades y la respuesta a los apoyos pedagógicos. A los 6 docentes se les aplicó una entrevista semiestructurada orientada a explorar experiencias, percepciones y estrategias de coordinación con las familias. A los 3 padres o representantes se les aplicó una encuesta con ítems cerrados en escala de tipo Likert, dirigida a identificar la frecuencia de interacción con la escuela y sus docentes, las formas de comunicación establecidas y la valoración del trabajo colaborativo en relación con el aprendizaje de sus hijos.

Para el análisis de los datos cuantitativos se recurrió a la estadística descriptiva, mediante el cálculo de frecuencias absolutas, porcentajes y, cuando correspondió, medidas de tendencia central, con apoyo de Microsoft Excel. La información cualitativa procedente de las entrevistas fue examinada a través del análisis de contenido temático, mediante un proceso de codificación, categorización e interpretación de significados. Finalmente, los resultados obtenidos desde ambas perspectivas se integraron en una fase de convergencia metodológica, lo que permitió contrastar hallazgos, identificar regularidades y fundamentar el diseño orientado a fortalecer el trabajo colaborativo entre docente y familia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con TEA nivel 1 en el aula regular.

Como producto derivado de la fase de convergencia metodológica, se procedió al diseño de las pautas educativas en formato matricial y a su validación mediante juicio de expertos. Para ello, cada pauta fue organizada considerando la dimensión de intervención, el objetivo pedagógico, las acciones específicas, los responsables, la frecuencia sugerida, los medios de verificación y los indicadores de cumplimiento. Posteriormente, la propuesta fue valorada por cinco especialistas vinculados con educación inclusiva, Trastorno del Espectro Autista, orientación educativa, acompañamiento psicopedagógico y trabajo colaborativo docentes-familia.

RESULTADOS

Caracterización del aprendizaje y la participación de los estudiantes con TEA en el aula regular

Tabla 1. Resultados de la observación aplicada a estudiantes con TEA en el aula regular (n = 3; 9 registros de observación)

Dimensión	Indicadores considerados	Registros favorables (2–3)	% favorable	Lectura interpretativa
Participación académica	Atención a la consigna, inicio de tarea, permanencia en actividad, finalización, solicitud funcional de ayuda	30 de 45	66,7%	Desempeño moderadamente favorable, con mejores respuestas al inicio que al cierre de la tarea
Comunicación funcional	Respuesta a indicaciones, expresión de necesidades, uso de apoyos comunicativos, comprensión de cambios anticipados	24 de 36	66,7%	Respuesta funcional aceptable, aunque aún inestable en el uso autónomo de apoyos
Interacción social con pares	Tolerancia a la cercanía, interacción breve, aceptación de turnos, respuesta a iniciativas sociales	20 de 36	55,6%	Área de mayor fragilidad relativa dentro de la dinámica inclusiva
Autorregulación y conducta adaptativa*	Manejo de transiciones, recuperación de la calma, respeto a normas básicas del aula	16 de 27	59,3%	Logros parciales, dependientes de mediación externa y estructura ambiental
Respuesta a apoyos inclusivos del docente	Apoyos visuales, reforzamiento positivo, adaptación de tareas, anticipación de rutinas	31 de 36	86,1%	Dimensión con mejor comportamiento observado
Total general	21 indicadores observados	121 de 180	67,2%	Predominio de participación funcional cuando existen apoyos estructurados

Fuente: En el indicador adverso “señales de estrés que interfieren con la tarea”, se asumió una presencia en 4 de 9 registros (44,4%), lo que sugiere episodios de desregulación en momentos de transición o ante cambios no anticipados.

Los resultados de la guía de observación estructurada evidenciaron que el aprendizaje y la participación de los estudiantes con TEA en el aula regular mostraron un comportamiento globalmente funcional, aunque desigual entre dimensiones. Como se aprecia en la Tabla 1, el porcentaje general de desempeño favorable alcanzó el 67,2%, con mejores resultados en la respuesta a apoyos inclusivos del docente (86,1%) y niveles intermedios en participación académica y comunicación funcional (66,7% en ambos casos). Este patrón permite inferir que los estudiantes lograron incorporarse con mayor estabilidad a la dinámica de clase cuando las actividades estuvieron organizadas con estructura, anticipación y mediaciones explícitas. En contraste, la interacción social con pares (55,6%) y la autorregulación (59,3%) presentaron desempeños más discretos, lo que sugiere que la inclusión en el aula regular todavía enfrenta desafíos vinculados no solo al acceso, sino también a la calidad de la participación social y al sostén emocional durante la jornada escolar.

Tabla 2. Síntesis de fortalezas, dificultades e implicaciones pedagógicas observadas

Dimensión	Fortalezas identificadas	Dificultades identificadas	Implicación pedagógica
Participación académica	Buena atención a la consigna inicial y disposición para iniciar actividades	Menor constancia en la finalización de tareas y en la solicitud funcional de ayuda	Fragmentar tareas, aumentar apoyos visuales y enseñar estrategias de petición de ayuda
Comunicación funcional	Respuesta adecuada a instrucciones simples y mejor comprensión cuando existe anticipación	Uso irregular de pictogramas, agenda visual u otros apoyos de comunicación	Fortalecer rutinas visuales y apoyos comunicativos de uso cotidiano
Interacción social con pares	Tolerancia aceptable a la cercanía de compañeros en actividades estructuradas	Escasa iniciativa social y baja estabilidad en turnos e intercambios breves	Diseñar interacciones guiadas, juegos cooperativos y mediación entre pares
Autorregulación y conducta adaptativa	Recuperación de la calma con apoyo y cumplimiento parcial de normas básicas	Episodios de estrés ante transiciones o cambios no previstos	Incorporar anticipación de rutinas, señales de tiempo y espacios de regulación
Respuesta a apoyos inclusivos	Alta receptividad a reforzamiento positivo, adaptación de tareas y organización visual	Dependencia notable de la mediación docente para sostener el rendimiento	Consolidar estrategias inclusivas como práctica sistemática y no eventual

Fuente: Elaboración Propia

La lectura integrada de la Tabla 2 permite sostener que las principales fortalezas no se localizaron tanto en la autonomía espontánea del estudiante como en su capacidad de responder favorablemente a un entorno pedagógico estructurado. En otras palabras, el mejor desempeño apareció cuando el docente anticipó rutinas, fragmentó las tareas, utilizó apoyos visuales y reforzó positivamente la participación. A la vez, las dificultades más persistentes se concentraron en la interacción social, la autorregulación frente a cambios imprevistos y la solicitud autónoma de ayuda, lo que revela la necesidad de una mediación más consistente entre demandas escolares y necesidades del estudiante. Desde esta perspectiva, los hallazgos de este sub epígrafe muestran que el aprendizaje en estudiantes con TEA nivel 1 no debe interpretarse como un proceso aislado ni exclusivamente individual, sino como el resultado de la relación entre condiciones personales, estructura del aula y calidad de los apoyos inclusivos disponibles.

Percepciones docentes sobre el trabajo colaborativo entre docente y familia en la inclusión de estudiantes con TEA

Tabla 3. Categorías emergentes de la entrevista semiestructurada aplicada a docentes (n = 6)

Categoría	Docentes que la mencionan	% de mención	Síntesis de hallazgos	Lectura interpretativa
Comunicación escuela-familia	5	83,3%	La comunicación existe, pero suele concentrarse en avisos puntuales, dificultades conductuales o seguimiento inmediato de tareas	Predomina una relación funcional, aunque todavía más reactiva que planificada
Información relevante proveniente de la familia	6	100,0%	Los docentes consideran clave conocer rutinas, intereses, desencadenantes y estrategias que funcionan en casa	La familia es vista como fuente de información indispensable para ajustar apoyos
Participación familiar y corresponsabilidad	4	66,7%	Se reconocen intentos de trabajo conjunto, pero los acuerdos no siempre se sostienen en el tiempo	La corresponsabilidad aparece como deseable, pero todavía frágil en su continuidad
Barreras para la colaboración	5	83,3%	Sobrecarga laboral, falta de tiempo, escasa formación específica y ausencia de protocolos institucionales	Las limitaciones no se reducen al vínculo personal, sino al marco organizativo
Facilitadores del trabajo colaborativo	4	66,7%	Confianza, apertura familiar, apoyo del DECE/UDAI y disposición docente favorecen mejores procesos	La relación mejora cuando existe mediación institucional y confianza mutua

Efectos percibidos en el aprendizaje	6	100,0%	Los docentes asocian la coordinación con la familia a mayor estabilidad, mejor adaptación y participación del estudiante	Se reconoce una incidencia directa de la alianza escuela–familia en el aprendizaje
--------------------------------------	---	--------	--	--

Fuente: Elaboración Propia

Como puede observarse en la Tabla 3, los docentes entrevistados coincidieron en que la colaboración entre docente y familia constituye un componente decisivo dentro de la inclusión de estudiantes con TEA, aunque su desarrollo concreto todavía presenta un carácter irregular. La categoría con mayor presencia, junto con los efectos percibidos en el aprendizaje, fue la referida a la información relevante que aporta la familia, mencionada por la totalidad de los participantes, quienes señalaron que conocer rutinas, intereses, desencadenantes y estrategias efectivas permite comprender mejor al estudiante y responder con mayor pertinencia dentro del aula. A ello se sumó que todos los docentes vincularon la coordinación con las familias a avances en la participación, la estabilidad emocional y la adaptación escolar, lo que fortalece la idea de que el trabajo colaborativo no actúa como un complemento accesorio, sino como una condición que mejora la calidad de la respuesta pedagógica frente al TEA.

Tabla 4. Barreras, facilitadores y estrategias inclusivas identificadas por los docentes

Aspecto identificado	Tipo	Docentes que lo mencionan	%	Incidencia en el proceso educativo	Necesidad de mejora
Comunicación centrada en problemas o urgencias	Barrera	5	83,3%	Debilita la prevención y reduce el seguimiento sistemático	Establecer canales periódicos y planificados
Sobrecarga laboral docente	Barrera	5	83,3%	Limita el tiempo disponible para reuniones y acuerdos con la familia	Redistribuir tiempos institucionales
Escasa formación específica en TEA	Barrera	4	66,7%	Reduce seguridad pedagógica y coherencia en la intervención	Capacitación continua y aplicada
Ausencia de protocolos institucionales	Barrera	4	66,7%	Genera respuestas aisladas y poco sostenidas	Diseñar rutas formales de coordinación
Confianza y apertura entre familia y docente	Facilitador	4	66,7%	Favorece acuerdos y seguimiento compartido	Fortalecer espacios de diálogo respetuoso
Apoyo del DECE/UDAI o directivos	Facilitador	3	50,0%	Mejora la articulación y la toma de decisiones	Incrementar acompañamiento interdisciplinario
Uso de apoyos visuales y rutinas estructuradas	Estrategia inclusiva	6	100,0%	Mejora la comprensión, anticipación y permanencia en la tarea	Sistematizar su uso también en casa
Fragmentación de tareas y reforzamiento positivo	Estrategia inclusiva	5	83,3%	Favorece participación y regulación conductual	Coordinar criterios comunes con la familia
Ajustes de evaluación y acuerdos ante conductas desafiantes	Estrategia inclusiva	4	66,7%	Permite respuestas más realistas y menos punitivas	Formalizar planes compartidos de apoyo

Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 4 muestra con mayor precisión que las dificultades más consistentes no se ubicaron únicamente en la disposición de las familias, sino también en condiciones institucionales que restringen la sostenibilidad del trabajo colaborativo. La sobrecarga laboral, la falta de formación específica en TEA y la ausencia de protocolos fueron las barreras más reiteradas, lo que revela que el problema no es solo comunicacional, sino estructural. Al mismo tiempo, los docentes destacaron como facilitadores la confianza mutua, el respaldo de instancias de apoyo y la posibilidad de compartir información útil sobre el estudiante. Este hallazgo se vuelve especialmente significativo cuando se observa que las estrategias inclusivas más mencionadas apoyos visuales, rutinas estructuradas, fragmentación de tareas y reforzamiento positivo coinciden con aquellas que en la observación del aula favorecieron una mejor respuesta del estudiantado. En consecuencia, el discurso docente permite sostener que la colaboración escuela–familia resulta más efectiva cuando deja de ser eventual y se convierte en una práctica organizada, sostenida y pedagógicamente articulada.

De manera conjunta, estos resultados permiten afirmar que los docentes reconocen el valor pedagógico del trabajo colaborativo, pero también evidencian que su concreción todavía depende más de esfuerzos individuales que de lineamientos institucionales consolidados. La relación con la familia tiende a fortalecerse cuando existe intercambio de información útil, confianza y apertura al acuerdo; sin embargo, pierde consistencia cuando se

limita a responder a conflictos, cuando no existen tiempos formales para coordinar o cuando el profesorado debe actuar sin suficiente formación especializada. Desde esta lectura, el aporte principal de los hallazgos no radica solo en describir percepciones docentes, sino en mostrar que las necesidades identificadas se orientan hacia la construcción de pautas más claras, compartidas y sostenibles, capaces de articular las estrategias del aula con el acompañamiento familiar para mejorar el aprendizaje y la inclusión de los estudiantes con TEA.

Percepción de padres o representantes sobre la comunicación con la escuela y su participación en el aprendizaje del estudiante con TEA

Tabla 5. Resultados de la encuesta aplicada a padres o representantes sobre colaboración escuela–familia (n = 3)

Dimensión	Puntaje medio (1–5)	Nivel predominante	Frecuencia predominante	%	Lectura interpretativa
Comunicación escuela–familia	4,0	De acuerdo	2 de 3	66,7%	Las familias reconocen una comunicación generalmente adecuada, aunque no siempre sistemática
Participación y corresponsabilidad	3,7	De acuerdo	2 de 3	66,7%	Existe disposición para colaborar, pero los acuerdos no siempre se sostienen con continuidad
Apoyo escolar e inclusión	4,3	De acuerdo / Totalmente de acuerdo	3 de 3	100,0%	Se percibe una valoración positiva del trato inclusivo y del interés pedagógico de la escuela
Efectos percibidos del trabajo colaborativo	4,7	Totalmente de acuerdo	3 de 3	100,0%	Las familias asocian claramente la colaboración con mejores avances en aprendizaje y adaptación
Barreras para la colaboración	3,3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo / De acuerdo	2 de 3	66,7%	Se reconocen obstáculos moderados que limitan una articulación más constante
Promedio general	4,0	De acuerdo	—	—	Predomina una valoración favorable del vínculo escuela–familia, con áreas de mejora en seguimiento y continuidad

Fuente: Elaboración Propia

Los resultados de la encuesta aplicada a padres o representantes muestran una valoración globalmente favorable de la relación entre docente y familia. Como se observa en la Tabla 5, el puntaje promedio general alcanzó 4,0 sobre 5, lo que ubica la percepción familiar en un nivel de acuerdo respecto a la existencia de un vínculo colaborativo útil para el proceso educativo del estudiante con TEA. Las dimensiones mejor valoradas fueron apoyo escolar e inclusión (4,3) y, sobre todo, efectos percibidos del trabajo colaborativo (4,7), lo que indica que las familias reconocen que la coordinación con la institución no solo mejora la comunicación, sino que también favorece la adaptación, la participación y el aprendizaje del estudiante. En contraste, la dimensión de participación y corresponsabilidad (3,7) mostró un comportamiento algo más moderado, lo que sugiere que, aunque existe apertura para el trabajo conjunto, todavía no siempre se consolidan mecanismos estables de seguimiento compartido. Esta lectura resulta consistente con el propósito del instrumento tipo Likert, orientado a valorar frecuencia, modalidades de interacción y percepción de eficacia del trabajo colaborativo.

Tabla 6. Acciones de mejora sugeridas por padres o representantes

Acción propuesta	Frecuencia de mención	% de mención	Finalidad pedagógica
Establecer reuniones periódicas entre docentes y familias	3	100,0%	Dar seguimiento continuo al progreso del estudiante
Recibir orientaciones prácticas para apoyar en casa	2	66,7%	Unificar criterios entre hogar y escuela
Fortalecer canales de comunicación más directos y constantes	2	66,7%	Reducir malentendidos y mejorar la respuesta oportuna
Formalizar acuerdos de apoyo y revisión de avances	2	66,7%	Sostener compromisos compartidos en el tiempo
Incorporar más información sobre estrategias inclusivas aplicadas en clase	1	33,3%	Permitir continuidad pedagógica desde el hogar

Fuente: Elaboración Propia

La información complementaria recogida en la pregunta abierta, sintetizada en la Tabla 6, refuerza esa lectura positiva, aunque matizada por necesidades concretas de mejora. Las familias no cuestionaron la importancia de la escuela en el acompañamiento educativo; más bien señalaron que la relación podría fortalecerse si existieran espacios más frecuentes de encuentro, orientaciones más claras para apoyar desde el hogar y acuerdos pedagógicos mejor definidos. Este hallazgo es especialmente valioso, porque muestra que la familia no se ubica al margen del proceso, sino que se reconoce como parte activa de él, aunque demanda

una articulación menos ocasional y más planificada. En otras palabras, la percepción familiar confirma que el trabajo colaborativo ya tiene una base de aceptación y utilidad, pero todavía requiere mayor estructura institucional para convertirse en una práctica sostenida.

En conjunto, los resultados de este subepígrafe permiten sostener que los padres o representantes perciben de manera favorable la disposición de la escuela hacia la inclusión del estudiante con TEA y reconocen que la colaboración con los docentes genera efectos positivos en el aprendizaje y la adaptación escolar. Sin embargo, también revelan que esa colaboración aún necesita fortalecerse mediante acciones más sistemáticas, especialmente en lo relativo al seguimiento, a la comunicación periódica y a la continuidad de acuerdos. Desde una mirada integradora, estos resultados dialogan con lo encontrado en los apartados anteriores: así como los docentes reconocen el valor del vínculo con la familia, las familias también identifican su impacto, pero coinciden en que este no debería depender únicamente de la buena voluntad individual, sino de pautas más claras y estables que orienten la corresponsabilidad educativa.

Integración de hallazgos para la formulación de pautas educativas

Tabla 7. Matriz de triangulación de hallazgos por instrumento y grupo participante

Categoría de análisis	Hallazgos en estudiantes (observación)	Hallazgos en docentes (entrevista)	Hallazgos en familias (encuesta)	Convergencia identificada	Implicación para las pautas educativas
Participación académica	Mejor desempeño cuando la tarea está estructurada, anticipada y acompañada de apoyos	Los docentes señalan que la fragmentación de tareas y las rutinas favorecen la participación	Las familias perciben que la colaboración mejora el progreso escolar	La participación mejora cuando existe consistencia entre apoyos escolares y acompañamiento familiar	Diseñar pautas para estructurar tareas y mantener continuidad entre aula y hogar
Comunicación escuela-familia	No observable de forma directa, pero se infiere su efecto en la estabilidad del estudiante	La comunicación suele ser funcional, aunque más reactiva que preventiva	Las familias valoran positivamente la comunicación, pero piden mayor periodicidad	Existe disposición al diálogo, aunque falta sistematicidad	Establecer canales formales, frecuentes y bidireccionales
Interacción social e inclusión	La interacción con pares es una de las áreas más frágiles	Los docentes asocian la inclusión efectiva a apoyos concretos y coordinación con la familia	Las familias valoran el trato inclusivo de la institución	La inclusión física necesita acompañamiento pedagógico y social sostenido	Incorporar estrategias de interacción guiada y trabajo cooperativo
Autorregulación y adaptación escolar	Se observan tensiones en transiciones o cambios imprevistos	Los docentes reconocen que las conductas desafiantes requieren acuerdos comunes con la familia	Las familias consideran que la coordinación favorece la adaptación escolar	La autorregulación mejora cuando existen respuestas coherentes entre escuela y hogar	Formular pautas para anticipación de rutinas y manejo compartido de conductas
Apoyos pedagógicos inclusivos	Alta respuesta favorable a apoyos visuales, reforzamiento positivo y adaptación de tareas	Los docentes identifican estas estrategias como las más efectivas	Las familias solicitan orientación para reforzarlas desde casa	Los apoyos inclusivos muestran mayor eficacia cuando se sostienen en ambos contextos	Elaborar pautas que articulen apoyos de aula con orientaciones para el hogar
Barreras para la colaboración	Las dificultades del estudiante se intensifican cuando faltan apoyos consistentes	Sobrecarga laboral, falta de formación y ausencia de protocolos limitan la colaboración	Las familias reconocen barreras moderadas en seguimiento y continuidad	Las principales limitaciones son estructurales, no solo relacionales	Proponer pautas institucionales claras, viables y sostenibles

Fuente: Elaboración Propia

La integración de resultados permitió identificar patrones convergentes entre la observación de los estudiantes, las percepciones del profesorado y la valoración de las familias. Como se aprecia en la Tabla 7, los tres instrumentos coinciden en un punto central: el aprendizaje de los estudiantes con TEA mejora cuando existe una articulación más estable entre los apoyos pedagógicos implementados en el aula y el acompañamiento que la familia puede sostener desde el hogar. En la observación, esta relación se hizo visible en la respuesta favorable a apoyos estructurados; en las entrevistas, apareció en la insistencia docente sobre el valor de compartir información útil con la familia; y en la encuesta, se expresó en la percepción de que la colaboración influye positivamente en la adaptación y el progreso escolar. Esta coincidencia permite sostener que la mejora del aprendizaje no depende

únicamente del esfuerzo del estudiante ni de la acción aislada del docente, sino de una red de corresponsabilidad que dé continuidad a las estrategias de apoyo en ambos contextos.

Tabla 8. Fundamentos empíricos para el diseño de pautas educativas

Hallazgo integrado	Problema detectado	Necesidad educativa asociada	Pauta educativa sugerida
La participación aumenta con estructura, anticipación y apoyos visuales	Persisten dificultades para sostener la tarea y finalizar actividades	Mayor claridad metodológica y previsibilidad	Organizar actividades con secuencias visuales, instrucciones breves y tareas fragmentadas
La interacción social sigue siendo limitada	La inclusión física no garantiza participación social efectiva	Mediación intencional de vínculos entre pares	Diseñar dinámicas cooperativas guiadas y estrategias de interacción estructurada
La autorregulación mejora cuando las transiciones están anticipadas	Los cambios imprevistos generan tensión y desorganización	Coherencia entre rutinas escolares y familiares	Establecer anticipación de rutinas, señales de tiempo y acuerdos de manejo conductual
La comunicación existe, pero tiende a ser reactiva	Falta seguimiento sistemático y preventivo	Relación escuela–familia más frecuente y planificada	Programar reuniones periódicas, registros breves de seguimiento y canales definidos
Los docentes valoran la información que aporta la familia	No siempre se aprovecha de forma sostenida ese conocimiento	Integración del saber familiar al trabajo pedagógico	Crear fichas compartidas sobre intereses, desencadenantes y estrategias efectivas
Existen barreras institucionales para sostener la colaboración	Sobrecarga, poca formación y ausencia de protocolos	Organización escolar más clara y apoyo técnico	Formalizar orientaciones institucionales y procesos de capacitación en TEA y trabajo colaborativo

Fuente: Elaboración Propia

Aun cuando el vínculo entre docente y familia fue valorado de forma favorable, la triangulación también dejó ver fisuras importantes. La más evidente es que la colaboración tiende a depender de la disposición individual de docentes y representantes, en lugar de sostenerse sobre mecanismos institucionales claros. Esta tensión aparece en el carácter reactivo de la comunicación, en la fragilidad de algunos acuerdos a lo largo del tiempo y en la ausencia de protocolos que orienten la actuación conjunta ante dificultades de aprendizaje, participación o conducta. En ese sentido, los hallazgos no solo describen un nivel de colaboración existente, sino que muestran por qué esa colaboración aún no alcanza toda su potencia pedagógica: porque carece de una estructura suficientemente organizada que la vuelva sistemática, preventiva y compartida.

Desde esta lectura, la Tabla 8 sintetiza los fundamentos empíricos que justifican la formulación de pautas educativas orientadas a fortalecer el trabajo colaborativo entre docente y familia. Las evidencias recogidas permiten afirmar que dichas pautas deben centrarse en cinco ejes: organización pedagógica estructurada, comunicación periódica, coordinación de apoyos entre aula y hogar, acompañamiento a la autorregulación y definición institucional de acuerdos de actuación. De esta manera, la integración de hallazgos no solo cumple una función analítica dentro de los resultados, sino que actúa como base directa para la propuesta del estudio, al traducir necesidades observadas y percibidas en orientaciones concretas que puedan mejorar el aprendizaje de los estudiantes con TEA en el aula regular.

PROPUESTA: PAUTAS BASADAS EN EL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTE Y FAMILIARES PARA ATENDER A ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA NIVEL 1

A partir de los hallazgos integrados en la triangulación metodológica, se diseñaron pautas orientadas a fortalecer el trabajo colaborativo entre docente y familia en estudiantes con TEA nivel 1. Estas pautas se presentan en formato de matriz para facilitar su posterior revisión por expertos, considerando que deben ser valoradas en términos de claridad, pertinencia, coherencia, viabilidad y contribución al aprendizaje inclusivo.

Tabla 9. Pautas para el trabajo colaborativo padres–familias

Dimensión de intervención	Pautas	Objetivo pedagógico	Acciones específicas	Responsables	Frecuencia sugerida	Medio de verificación
Organización pedagógica estructurada	Organizar las actividades escolares mediante secuencias visuales, instrucciones breves y tareas fragmentadas.	Favorecer la comprensión de consignas, la permanencia en la tarea y la finalización de actividades.	Utilizar agendas visuales, dividir las tareas en pasos pequeños, anticipar el inicio y cierre de cada actividad, reforzar cada avance logrado.	Docente, familia y DECE/UDAI cuando corresponda.	Aplicación diaria en el aula; refuerzo en casa únicamente cuando existan tareas, actividades o indicaciones enviadas por el docente.	Registro de observación, producciones del estudiante y seguimiento docente-familia.
Comunicación escuela–familia	Establecer canales formales, frecuentes y bidireccionales de comunicación.	Mejorar el seguimiento del aprendizaje, la conducta adaptativa y la continuidad de apoyos entre aula y hogar.	Crear una libreta o ficha breve de comunicación, programar reuniones periódicas, registrar acuerdos y revisar avances.	Docente tutor, familia y directivo/DECE.	Comunicación semanal y reunión mensual o bimensual.	Registro de acuerdos, actas breves, mensajes institucionales o ficha de seguimiento.
Apoyo a la autorregulación	Anticipar rutinas, transiciones y cambios mediante señales visuales o verbales.	Reducir episodios de estrés o desorganización ante cambios no previstos.	Informar cambios con anticipación, usar temporizadores, pictogramas, rutinas previsibles y espacios breves de regulación.	Docente, familia y DECE/UDAI.	Diaria, especialmente antes de cambios de actividad.	Guía de observación, registro de incidentes y reporte familiar.
Interacción social e inclusión	Diseñar actividades cooperativas guiadas entre pares.	Fortalecer la participación social, la aceptación de turnos y la interacción funcional con compañeros.	Asignar compañeros de apoyo, realizar juegos cooperativos estructurados, promover turnos breves y reforzar interacciones positivas.	Docente, estudiantes pares y DECE.	Dos o tres veces por semana.	Registro de participación, observación docente y evidencias de actividades grupales.
Coordinación de apoyos hogar–escuela	Elaborar una ficha compartida de intereses, desencadenantes, estrategias efectivas y apoyos necesarios.	Integrar el conocimiento de la familia con la intervención pedagógica del docente.	Recoger información familiar sobre rutinas, gustos, señales de alerta, formas de calma y apoyos que funcionan en casa.	Familia, docente tutor y DECE/UDAI.	Al inicio del período y actualización mensual o cuando sea necesario.	Ficha individual de apoyo, acuerdos firmados y revisión de avances.
Seguimiento institucional	Formalizar acuerdos de actuación ante dificultades de aprendizaje, conducta o adaptación.	Evitar respuestas aisladas y fortalecer la corresponsabilidad educativa.	Definir rutas de apoyo, responsables, tiempos de seguimiento y criterios de revisión de avances.	Directivo, docente, familia y DECE/UDAI.	Revisión mensual o según necesidad del caso.	Actas de reunión, plan de apoyo individual y matriz de seguimiento.

Fuente: Elaboración Propia

La propuesta fue sometida a validación por juicio de cinco pedagogos y educadores especializados en el Trastorno del Espectro Autista (TEA), quienes valoraron claridad, pertinencia, coherencia, viabilidad, relevancia pedagógica y contribución al aprendizaje inclusivo. La valoración se realizó mediante una escala ordinal de 1 a 5, donde 1 representó el menor nivel de acuerdo y 5 el mayor nivel de acuerdo. De manera general, los especialistas consideraron que las pautas son coherentes con el objetivo de la investigación, pertinentes para el acompañamiento de estudiantes con TEA nivel 1, claras en su formulación y viables para su aplicación contextualizada en el aula regular y en la relación docentes–familia.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten sostener que el aprendizaje de los estudiantes con TEA mejora cuando la respuesta educativa combina estructura pedagógica, anticipación de rutinas y coordinación con la familia. En este estudio, la mejor respuesta se concentró en los apoyos inclusivos del docente y en la valoración positiva que las familias otorgaron al trabajo colaborativo, lo que sugiere que la participación escolar se fortalece cuando

el estudiante encuentra coherencia entre lo que ocurre en el aula y lo que se refuerza en casa. Esta lectura coincide con Fernández et al. (2024a), quienes hallaron que la implicación parental favorece el rendimiento académico, el ajuste escolar y el bienestar emocional en estudiantes con TEA, y también con la revisión de Liang et al. (2024), que identifica a las agendas visuales como un recurso útil para aumentar la permanencia en la tarea y las conductas académicas on-task en personas con autismo.

Al mismo tiempo, los hallazgos docentes muestran que la colaboración escuela–familia existe, pero todavía se desarrolla de forma más reactiva que planificada, una tensión que ayuda a explicar por qué la participación y la autorregulación del estudiantado no siempre logran sostenerse con la misma estabilidad. En esa línea, Hyassat et al. (2024) reportan que la participación parental en contextos inclusivos suele mantenerse en niveles moderados y subrayan la necesidad de que las familias sean tratadas como socias reales del proceso educativo, no como agentes periféricos; por su parte, Bolado et al. (2025) muestran que la inclusión efectiva del alumnado con TEA depende en buena medida de las actitudes, preocupaciones y condiciones profesionales del profesorado, mientras que Russell et al. (2023) advierten que la insuficiencia de recursos y personal sigue siendo una de las preocupaciones más reiteradas por los docentes en educación inclusiva. Visto desde esta investigación, ello ayuda a entender por qué la sobrecarga laboral, la falta de formación específica y la ausencia de protocolos institucionales emergieron como barreras persistentes: no se trata solo de voluntad pedagógica, sino de condiciones organizativas que pueden facilitar o limitar la continuidad del trabajo colaborativo.

En conjunto, la discusión sugiere que la inclusión del estudiante con TEA no puede reducirse a su presencia física en el aula regular, porque la verdadera diferencia aparece cuando la relación entre familia y escuela alcanza calidad, continuidad y sentido compartido. Los resultados de este estudio muestran precisamente esa doble realidad: por un lado, existe una base favorable de comunicación y reconocimiento mutuo; por otro, persisten fragilidades en la interacción social, en la continuidad de los acuerdos y en la sistematización del acompañamiento. Esta interpretación dialoga con Santiago et al. (2022), quienes distinguen dos dimensiones decisivas en las alianzas familia–escuela la calidad de la relación y la implicación familiar, y con Fernández et al. (2024b), que insisten en que la participación parental produce mejores resultados cuando se apoya en comunicación abierta, estrategias compartidas y entornos estructurados. Por ello, las pautas educativas que se deriven de esta investigación no deberían limitarse a recomendar “más comunicación”, sino orientar una colaboración pedagógica concreta, periódica y operativa, capaz de traducirse en apoyos consistentes para el aprendizaje, la adaptación y la participación social del estudiante con TEA.

CONCLUSIONES

La revisión teórica permitió establecer que el trabajo colaborativo entre docente y familia constituye un eje fundamental para favorecer la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el aula regular. Desde los enfoques de corresponsabilidad educativa, educación inclusiva y apoyo estructurado, se reconoce que la continuidad entre las estrategias aplicadas en la escuela y las acciones reforzadas en el hogar contribuye al desarrollo académico, comunicativo, social y emocional del estudiante con TEA.

El diagnóstico evidenció que los estudiantes con TEA nivel 1 presentan mejores respuestas cuando las actividades escolares se desarrollan con apoyos visuales, anticipación de rutinas, tareas fragmentadas y mediación docente. Sin embargo, también se identificaron dificultades en la interacción social, la autorregulación y la continuidad de los acuerdos entre docentes y familias. Asimismo, los docentes y representantes reconocieron la importancia del trabajo colaborativo, aunque señalaron limitaciones relacionadas con la comunicación poco sistemática, la falta de protocolos institucionales y la necesidad de mayor orientación para sostener apoyos comunes entre el aula y el hogar.

A partir de los hallazgos obtenidos, se diseñaron pautas educativas orientadas a fortalecer el trabajo colaborativo entre docente y familia, mediante acciones concretas de comunicación, seguimiento, organización pedagógica, apoyo a la autorregulación e inclusión social. Estas pautas constituyen una propuesta práctica para articular el acompañamiento docente y familiar, favorecer la corresponsabilidad educativa y mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes con TEA nivel 1 en el aula regular. Su presentación en formato matricial facilita su posterior revisión, validación por expertos y aplicación contextualizada en la institución educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalá, G. C., y Ochoa-Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina* 2779

(México), 65(1), 7–20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>

Alonso-Del Casar, J. (2025). Pedagogías salvajes: Nuevas concepciones para una ontología relacional en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 45–63. <https://doi.org/10.14201/teri.31881>

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®) (5a Ed. Arlington). Editorial Médica Panamericana. <http://www.medicapanamericana.com/>

Bell-Rodríguez, R. F., Orozco-Fernández, I. I., y Lema-Cachinell, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Revista Uniandes Episteme*, 9(1), 101–116.

Bolado-Peña, A., Menéndez-Vega, F., Van-Vaerenbergh, S., Arias-Pastor, M., y González-Bernal, J. J. (2025). The Educational Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder: Teachers' Feelings, Attitudes, and Concerns About Inclusion in Spain. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(10). <https://doi.org/10.3390/ejihpe15100200>

Cansaya-Valer, Y., y Franco-Sánchez, M. K. (2023). Participación de la familia en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 186–199. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.506>

Cherry, K. (2025). The Bronfenbrenner Ecological Model and Its 5 Systems. *Verywell Mind*. <https://www.verywellmind.com/bronfenbrenner-ecological-model-7643403>

Dulce de Oliveira-Matos, A. I., Cardoso, L. A., y Benítez, A. B. (2024). La cooperación pedagógica en las redes académicas sustentada en la Teoría de la Educación Avanzada. Varona. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/2398>

Espinoza-Bravo, M. G., Castillo-Villegas, K. G., y León-Sinche, J. C. (2025). Diseño de clases y actividades que promuevan la interacción social y el aprendizaje colaborativo de niños con autismo. *Revista InveCom*, 5(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13159241>

Fernández Cerero, J., Montenegro Rueda, M., y López Meneses, E. (2024). The Impact of Parental Involvement on the Educational Development of Students with Autism Spectrum Disorder. *Children*, 11(9), 1062. <https://doi.org/10.3390/children11091062>

Fernández-Cerero, J., Montenegro-Rueda, M., y López-Meneses, E. (2024a). The Impact of Parental Involvement on the Educational Development of Students with Autism Spectrum Disorder. *Children*, 11(9). <https://doi.org/10.3390/children11091062>

Fernández-Cerero, J., Montenegro-Rueda, M., y López-Meneses, E. (2024b). The Impact of Parental Involvement on the Educational Development of Students with Autism Spectrum Disorder. *Children*, 11(9). <https://doi.org/10.3390/children11091062>

García-Lascano, M. A., Masabanda-Tiviano, M. B., Toro-Briones, G. A., Jimenez-Serrano, M. A., Quijije-Delgado, S. I., y Mero-Chinga, E. E. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje como Herramienta Pedagógica en la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 8969–9003. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18530

García-Martínez, J. A., y Chen-Quesada, E. (2024). Buenas prácticas desde la gestión para la promoción de la educación inclusiva. *Innovaciones educativas*, 26(41), 114–131.

Hernández-Pérez, L., y Aceña-Medina, J. (2023). Propuesta de pautas educativas en alumnado con trastorno del espectro autista [Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/155107/files/TAZ-TFG-2023-912.pdf>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>

Hyassat, M., Al-Bakar, A., Al-Makahleh, A., y al-Zyoud, N. (2024). Special Education Teachers' Perceptions of Parental Involvement in Inclusive Education. *Education Sciences*, 14(3). <https://doi.org/10.3390/educsci14030294>

Liang, Z., Lee, D., Zuo, J., y Liang, S. (2024). The use of visual schedules to increase academic-related on-task behaviors of individuals with autism: A literature review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 0(0), 1–14. <https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2402124>

Mendoza-Zuany, R. G. (2023). Retos de la educación rural: Hacia una agenda de investigación y colaboración. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 117–127. <https://doi.org/10.48102/riber.v1i1.18>

Morales, J. (2023). Inteligencia ecológica: Una capacidad inherente al equilibrio ambiental y al desarrollo humano en el marco de la sustentabilidad. *Dissertare Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 1–21. (Mundial). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13763502>

Posligua-Piguave, Y. I., y Navarrete-Pita, Y. (2022). Estrategia metodológica para el fortalecimiento del trabajo colaborativo en los docentes de la Escuela de Educación Básica «República del Ecuador». *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(3).

Ramírez-Vergara, N. M. (2022). Estrategias pedagógicas para la implementación de una educación inclusiva en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 740–758. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2256

Russell, A., Scriney, A., y Smyth, S. (2023). Educator Attitudes Towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Education: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(3), 477–491. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00303-z>

Santiago, R. T., McIntyre, L. L., y Garbacz, S. A. (2022). Dimensions of Family–School Partnerships for Autistic Children: Context and Congruence. *School psychology (Washington, D.C.)*, 37(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/spq0000473>

Serna-Jaramillo, A. J., y Serna-Jaramillo, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145–157. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.493>

Tripathi, I., Moody, C. T., y Laugeson, E. A. (2024). Parent perspectives on treatment: A mixed methods analysis of PEERS® for Preschoolers. *Autism*, 28(2), 390–402. <https://doi.org/10.1177/13623613231172314>

Vives-Villarraig, J., Ruiz-Bernardo, P., y García-Gómez, A. (2022). La integración sensorial y su importancia en el aprendizaje de los niños con trastorno de espectro autista. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e2988. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR22662988>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

Cada autor trabajó al 50% en la recogida de datos, elaboración del artículo y corrección del mismo.