



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PREVIO A LA OBTENCIÓN
DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN
INTERVENCIÓN
PSICOEDUCATIVA

TEMA:

ESTRATEGIAS COMUNICACIONALES FAMILIA-CENTRO EDUCATIVO Y
SU EFECTO EN LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TEA

Autor:

Lcda. Stephanie Michelle Ledesma Fajardo

Director:

MsC. Rosario Valeria Saona Lozano

Milagro, 2026

Derechos de autor

Sr. Dr.

Fabrizio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, Stephanie Michelle Ledesma Fajardo en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de Magíster en Educación Inclusiva con Mención en Intervención Psicoeducativa, como aporte a la Línea de Investigación Educación, Cultura, Tecnología en Innovación para la Sociedad de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 17 de junio de 2026



Validar Únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
**STEPHANIE MICHELLE
LEDESMA FAJARDO**

Stephanie Michelle Ledesma Fajardo

C.I 0106671175

Aprobación del Director del Trabajo de Titulación

Yo, Rosario Valeria Saona Lozano en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por Stephanie Michelle Ledesma Fajardo, cuyo tema es Estrategias comunicacionales familia-centro educativo y su efecto en la intervención psicoeducativa de estudiantes con TEA, que aporta a la Línea de Investigación Educación, Cultura, Tecnología en Innovación para la Sociedad, previo a la obtención del Grado Magíster en Educación Inclusiva con Mención en Intervención Psicoeducativa. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo APRUEBO, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 17 de junio de 2026



Rosario Valeria Saona Lozano
C.I 1203924699

Aprobación del tribunal calificador



FACULTAD DE POSGRADO ACTA DE SUSTENTACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los veinte días del mes de julio del dos mil veintiseis, siendo las 10:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LIC LEDESMA FAJARDO STEPHANIE MICHELLE, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **ESTRATEGIAS COMUNICACIONALES FAMILIA-CENTRO EDUCATIVO Y SU EFECTO EN LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TEA**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Msc. CULQUE NUÑEZ CRUZ ABIGAIL, Presidente(a), Ph. D ZAMBRANO VILLALBA CARMEN GRACIELA en calidad de Vocal; y, VARGAS ARIAS ANDREA LISSETTE que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	57.17
DEFENSA ORAL	37.33
PROMEDIO	94.50
EQUIVALENTE	MUY BUENO

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 11:52 horas.



Firma digitalizada por:
CRUZ ABIGAIL
CULQUE NUÑEZ

MSC. CULQUE NUÑEZ CRUZ ABIGAIL
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Firma digitalizada por:
CARMEN GRACIELA
ZAMBRANO VILLALBA

DRA. ZAMBRANO VILLALBA CARMEN GRACIELA
VOCAL



Firma digitalizada por:
ANDREA LISSETTE
VARGAS ARIAS

VARGAS ARIAS ANDREA LISSETTE
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



Firma digitalizada por:
STEPHANIE MICHELLE
LEDESMA FAJARDO

LEDESMA FAJARDO STEPHANIE MICHELLE
MAESTRANTE

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación lo dedico principalmente a Dios, quien ha sido durante este trayecto mi fortaleza y mi refugio. Me ha sostenido en todo momento, tanto de dificultad como de alegría. Y cuando sentía que no podía continuar, me recordaba que con Él todo es posible y me demostró una vez más que sus planes son buenos, agradables y perfectos. A Él sea toda la honra y la gloria por permitirme culminar este sueño, resultado de su gracia.

A mis amados hijos David e Isaac, quienes han sido mi mayor inspiración para seguir adelante. Les dedico este esfuerzo porque estuvieron apoyándome aún cuando el cansancio, las preocupaciones y los obstáculos parecían superar mis fuerzas. Gracias por cada palabra, cada abrazo, cada sonrisa que me impulsó a continuar. Gracias por su amor y por la dicha de ser su madre.

A mi querida abuelita Mélida le dedico este proyecto con todo mi amor y admiración. Gracias por ser ejemplo de fortaleza y fe, gracias por cada consejo, por su cariño y por acompañarme siempre en todo momento. Sin ella no hubiera sido posible comenzar este sueño y su ejemplo siempre me ha demostrado que las personas más grandes son aquellas que sirven con amor y sencillez.

A mi madre Nancy, gracias. Gracias por ser una mujer valiente y luchadora, gracias por el apoyo incondicional y por creer en mí. Pero en especial gracias porque con su amor y su vida me ha enseñado a esforzarme y a perseverar. Es un pilar fundamental para mí y este logro se lo dedico porque refleja todo lo que ha sembrado en mí.

Finalmente, dedico este trabajo a mis hermanos Luis y Kevin. Gracias por su cariño, por sus palabras de ánimo y por acompañarme de diferentes maneras a lo largo de mi vida. Me siento profundamente agradecida con Dios por concederme la bendición de ser su hermana, ya que ustedes han sido muestra de su amor y fidelidad. Que Dios bendiga siempre sus vidas.

Resumen

La presente investigación analizó las estrategias comunicacionales familia-centro educativo y su efecto en la intervención psicoeducativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) del Centro de Estimulación Temprana y Nivelación Preescolar Peque-Aprendo, ubicado en Cuenca, durante el período académico 2025-2026. El estudio respondió a la necesidad de mejorar la comunicación entre docentes, familias y personal de apoyo para fortalecer la continuidad de los avances psicoeducativos entre el aula y el hogar. La metodología se desarrolló con enfoque cualitativo, alcance descriptivo-propositivo, diseño no experimental y corte transversal. La muestra estuvo conformada por diez participantes: tres docentes, cinco representantes legales y dos miembros del personal directivo o de apoyo psicoeducativo. Se aplicaron observación, revisión documental, grupo focal y registros de feedback continuo. Los resultados mostraron que la comunicación institucional es activa, pero poco sistematizada; predominan mensajes breves, conversaciones presenciales y reuniones puntuales, con registros parciales de metas, avances y acuerdos. Se identificaron barreras vinculadas con tiempo limitado, falta de protocolo común, lenguaje técnico y escaso seguimiento. Se concluye que el feedback continuo constituye una estrategia viable para organizar la comunicación, registrar avances y fortalecer la intervención psicoeducativa de estudiantes con TEA.

Palabras clave: educación inclusiva, trastorno del espectro autista, comunicación educativa, participación familiar, intervención psicoeducativa.

Abstract

This research analyzed family-school communication strategies and their effect on the psychoeducational intervention of students with autism spectrum disorder (ASD) at Centro de Estimulación Temprana y Nivelación Preescolar Peque-Aprendo, located in Cuenca, during the 2025-2026 academic period. The study responded to the need to improve communication among teachers, families, and support staff in order to strengthen the continuity of psychoeducational progress between the classroom and home. The methodology followed a qualitative approach, with a descriptive-propositional scope, a non-experimental design, and a cross-sectional timeframe. The sample consisted of ten participants: three teachers, five legal representatives, and two members of the administrative or psychoeducational support staff. Observation, document review, focus group, and continuous feedback records were applied. The findings showed that institutional communication is active but poorly systematized; brief messages, face-to-face conversations, and occasional meetings predominate, while records of goals, progress, and agreements remain partial. Barriers related to limited time, lack of a common protocol, technical language, and insufficient follow-up were identified. It is concluded that continuous feedback is a viable strategy to organize communication, record progress, and strengthen the psychoeducational intervention of students with ASD.

Keywords: inclusive education, autism spectrum disorder, educational communication, family participation, psychoeducational intervention

Índice / Sumario

Introducción	1
Capítulo I: El problema de la investigación	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Delimitación del problema	6
1.3. Formulación del problema	6
1.4. Preguntas de investigación	7
1.5. Determinación del tema	7
1.6. Objetivo general	7
1.7. Objetivos específicos	7
1.8. Categorización	8
1.9. Justificación	9
1.10. Alcance y limitaciones	10
CAPÍTULO II: Marco teórico referencial	12
2.1. Antecedentes	12
2.1.1. Antecedentes históricos	12
2.1.2. Antecedentes referenciales	14
2.2. Contenido teórico que fundamenta la investigación	16
2.2.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA)	16
2.2.2. Intervención psicoeducativa	19
2.2.3. Familia en el proceso educativo	22
2.2.4. Comunicación familia-centro educativo	24
2.2.5. Estrategias comunicacionales	26
2.2.6. Relación entre comunicación e intervención psicoeducativa	29
2.2.7. Educación inclusiva	31

CAPÍTULO III: Diseño metodológico	32
3.1. Tipo y diseño de investigación	32
3.2. La población y la muestra	33
3.2.1. Características de la población	33
3.2.2. Delimitación de la población	34
3.2.3. Tipo de muestra	34
3.3. Proceso de selección de la muestra	35
3.4. Los métodos y las técnicas	35
3.4.1. Métodos teóricos	35
3.4.2. Métodos empíricos	35
3.4.3. Técnicas e instrumentos	36
3.4.4. Observación	37
3.4.5. Revisión documental	37
3.4.6. Grupo focal	38
3.4.7. Registro de feedback continuo	38
3.5. Procedimiento metodológico	38
3.6. Procesamiento y análisis de la información	39
3.7. Criterios de rigor cualitativo	40
CAPÍTULO IV: Análisis e interpretación de resultados	41
4.1. Análisis de la situación actual	41
4.1.1. Resultados según categorías de análisis	44
4.1.1.1. Estrategias comunicacionales familia-centro educativo	44
4.1.1.2. Participación familiar	46
4.1.1.3. Intervención psicoeducativa	46
4.1.1.4. Barreras comunicacionales	47
4.1.1.5. Feedback continuo	48

4.2. Análisis comparativo	49
4.2.1. Comparación entre hallazgos institucionales y referentes teóricos	49
4.2.2. Comparación entre comunicación actual y protocolo ideal	50
4.2.3. Comparación entre necesidades familiares y respuestas institucionales	53
4.2.4. Relación entre resultados y objetivos específicos	53
4.2.5. Triangulación de resultados	56
4.3. Discusión de resultados	59
CAPÍTULO V: Conclusiones y Recomendaciones	62
5.1. Conclusiones	62
5.2. Recomendaciones	63
Referencias bibliográficas	65
Anexos	70

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Categorías de análisis de la investigación</i>	8
Tabla 2. <i>Técnicas e instrumentos de investigación</i>	36
Tabla 3. <i>Síntesis de la situación actual de la comunicación familia-centro educativo</i>	43
Tabla 4. <i>Estrategias comunicacionales identificadas</i>	45
Tabla 5. <i>Comparación entre comunicación actual y protocolo ideal</i>	52
Tabla 6. <i>Matriz de correspondencia entre objetivos, resultados, conclusiones y recomendaciones</i>	54
Tabla 7. <i>Triangulación de hallazgos por fuente de información</i>	56

Introducción

El trastorno del espectro autista (TEA) constituye una condición del neurodesarrollo que incide en la comunicación social, la interacción, la flexibilidad conductual y la respuesta ante estímulos del entorno. En el contexto educativo, estas características demandan apoyos psicoeducativos organizados, constantes y ajustados a las necesidades de cada estudiante. La Organización Mundial de la Salud reconoce que el autismo presenta manifestaciones variables, mientras Alcalá y Ochoa (2022) señalan que su abordaje requiere una mirada interdisciplinaria y contextualizada.

La educación inclusiva es el derecho de todos los estudiantes a participar y aprender en entornos que sean apropiados para ellos. Según la UNESCO (2020), la inclusión es el proceso de reducir las barreras al aprendizaje y a la participación. Para los estudiantes con TEA, las barreras pueden ser en el currículo, la comunicación, la disposición del aula, la interacción social y la relación familia-escuela.

La psicoeducación del alumnado con TEA debe ser programada, supervisada y coordinada entre los distintos agentes que le acompañan. Las intervenciones que se llevan a cabo en el aula deben tener continuidad en el hogar: apoyos visuales, anticipación, instrucciones breves, refuerzo positivo y regulación emocional. Una vez que la familia tiene claro el objetivo trabajado, el tipo de apoyo y la respuesta del estudiante, se puede realizar la generalización en el contexto cotidiano.

La comunicación entre la familia y el centro no se limita a avisos, citaciones o informes de conducta. Tiene una función pedagógica, sirve para tomar decisiones, registrar avances, recoger información y crear acuerdos. Según Báez-Pérez y Vargas-Caicedo (2022), la comunicación educativa tiene que ver con: mensaje, canal, retroalimentación y participación, aspectos que en el caso de estudiantes con TEA deben ser considerados para no dar información de manera fragmentada.

La comunicación puede estar interrumpida, a nivel práctico, por mensajes cortos, la falta de tiempo, el lenguaje técnico, la falta de formatos y el escaso seguimiento de los acuerdos. Según Camacho-Vallejo et al. (2024), las tensiones se asocian a la falta de claridad en la comunicación y a la discrepancia de expectativas.

entre docentes y familias. Esas dificultades pueden limitar la comprensión familiar sobre los avances y barreras, así como las estrategias que deben seguirse entre el centro educativo y la familia.

El Centro de Estimulación Temprana y Nivelación Preescolar Peque-Aprendo atendía a estudiantes TEA que requerían psicoeducación y vio la necesidad de investigar la forma en que los docentes, las familias y el personal de apoyo se comunicaban, las estrategias que utilizaban, las barreras que encontraban y cómo se podría implementar un sistema de retroalimentación que mejorara su seguimiento. La investigación no incluía diagnósticos clínicos, tratamientos médicos ni evaluaciones terapéuticas externas, sino que se centraba en la relación entre la familia y el centro educativo.

En este contexto, el objetivo general de esta investigación fue analizar las estrategias comunicacionales familia-centro educativo y su influencia en la intervención psicoeducativa de los estudiantes con TEA, a partir del diseño de un feedback continuo. Para ello, se establecieron las características de las estrategias comunicacionales que se ponen en práctica en el centro educativo, se identificaron los pasos que se llevan a cabo en la intervención, se elaboró un protocolo de feedback y se evaluó su primera aplicación como mecanismo de seguimiento.

El estudio fue de tipo cualitativo, alcance descriptivo-propositivo, diseño no experimental y corte transversal. La muestra estuvo conformada por diez actores educativos que participaron de la atención a los estudiantes con TEA: docentes, representantes legales y personal de dirección o de apoyo psicoeducativo. Los métodos utilizados fueron la observación, análisis de documentos, grupo focal y recolección de feedback continuo, y el análisis se realizó a partir de categorías como estrategias comunicacionales, participación familiar, intervención psicoeducativa, barreras comunicacionales y feedback continuo.

La importancia de esta investigación es que da respuesta a una necesidad institucional, ya que el feedback continuo es una alternativa para organizar canales, responsables, frecuencia, contenido, acuerdos y seguimiento. Sus objetivos son que la comunicación sea clara, breve, amable, verificable, con fin psicoeducativo, para facilitar la relación entre la escuela y la familia y el acompañamiento a los estudiantes con TEA.

El Capítulo I comprende planteamiento del problema, delimitación del problema, formulación de preguntas, objetivos, categorización, justificación y limitaciones. En el Capítulo II se presenta el marco teórico sobre TEA, la intervención psicoeducativa, la familia, la comunicación y la educación inclusiva. El Capítulo III expone el diseño de investigación, el Capítulo IV presenta el análisis e interpretación de los resultados, y el Capítulo V presenta las conclusiones y recomendaciones con relación a los objetivos planteados.

Capítulo I: El problema de la investigación

1.1. Planteamiento del problema

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que, según la Organización Mundial de la Salud (2025) y Alcalá y Ochoa (2022), se caracteriza por alteraciones de la comunicación y la interacción social y de la flexibilidad en los patrones de comportamiento y la respuesta a estímulos en el ambiente. Para los escolares con TEA se necesita un apoyo psicoeducacional estructurado, sistemático y personalizado, que debe estar coordinado por el profesorado, la familia y otros profesionales, ya que muchas de las enseñanzas que se dan en la escuela deben ser generalizadas al hogar.

En el ámbito internacional, se ha constatado en la literatura reciente que la comunicación entre la familia y la escuela influye en la continuidad de las intervenciones con el alumnado con TEA. Para Syriopoulou-Delli y Polychronopoulou (2019), los espacios comunicativos entre los docentes y las familias son la base de la relación de colaboración y del seguimiento de los progresos. Al-Hamad et al. (2023) indican que la comunicación entre el profesorado y los representantes es clave para organizar los apoyos educativos.

A nivel mundial se ha mostrado la relevancia de que las familias sean informadas sobre los objetivos, estrategias y resultados de la intervención psicoeducativa. Por ejemplo, Li y Burke (2025) recogen que son muchas las expectativas que tienen los cuidadores respecto a recibir información de forma más clara y frecuente de las escuelas. Fernández et al. (2024) concluyen que la participación familiar puede resultar beneficiosa para el desarrollo educativo y socioemocional del alumnado con TEA siempre que se desarrolle de forma coordinada con el profesorado.

En el contexto nacional, ante la realidad educativa ecuatoriana, se han tenido que adaptar algunos de los aspectos del modelo de discurso inclusivo, aunque se han dado problemas de articulación entre escuela y familia. Para Cárdenas et al. (2025), la participación familiar en procesos psicopedagógicos de estudiantes con TEA es necesaria y requiere de capacitación constante. Según Cedeño y Sánchez (2024), las estrategias comunicativas son claves para lograr la inclusión escolar y social cuando se aplican de forma ordenada.

Las investigaciones analizadas coinciden en que la colaboración profesorado-familia favorece la continuidad de los apoyos. En cuanto a la organización de la coordinación, Al-Hamad et al. (2023) analizan la relación profesorado-representantes; Fernández et al. (2024), la implicación parental y su relación con el desarrollo del alumnado con TEA. En el caso de Ecuador, Cárdenas et al. (2025) entienden que la orientación familiar es fundamental, aunque no abordan su organización: canales, responsables, periodicidad, contenidos y registros.

Debido a la falta de protocolos, no es posible comparar prácticas ni averiguar si o cómo los intercambios apoyan los objetivos de aprendizaje. Como argumentan Camacho-Vallejo et al. (2024), las discrepancias y vacíos surgen cuando las expectativas no se negocian a través de canales definidos. La retroalimentación, en el contexto del proceso educativo, se ha abordado por autores como Báez-Pérez y Vargas-Caicedo (2022); en lo analizado por Peque-Aprendo y en lo que hace posible la propuesta de clasificación de mensajes, respuestas familiares, acuerdos y fechas de revisión.

En el ámbito escolar, el Centro de Estimulación Temprana y Nivelación Preescolar Peque-Aprendo atiende a niños y niñas con TEA que requieren apoyo en su escolarización y que con sus familias presentan dificultades en la frecuencia, claridad, oportunidad y utilidad pedagógica de la información. Esto limita la capacidad de los representantes para saber qué objetivos se están trabajando, qué progresos se han hecho, qué barreras se han identificado y qué pautas pueden ser seguidas en el hogar.

Se sugiere como diagnóstico inicial que la comunicación se centra en avisos, novedades en conductas o situaciones del momento. Se postulan como causas la ausencia de protocolos, el escaso tiempo para la conversación, la falta de formatos, el uso del lenguaje técnico de forma dispersa y la escasa sistematización de los acuerdos. Esto dificulta que los docentes, los representantes y el personal de apoyo puedan alinear su trabajo con objetivos y fechas de revisión.

Esto puede resultar en bajas tasas de asistencia a los espacios de seguimiento, baja participación familiar y baja generalización de los aprendizajes del centro al hogar, así como en una baja alineación entre la práctica en el hogar y la orientación en el centro cuando representantes no conocen la estrategia que se está

siguiendo, el tipo de apoyo que se les brinda o el criterio de avance. Esto afecta el apoyo al estudiante y la interpretación de sus respuestas a partir de la información de los dos contextos.

Esto, en caso de mantenerse, lleva a una coordinación interinstitucional tardía o que solo se centre en casos aislados de dificultades. En este artículo se analizan las dinámicas de intercambio de información entre instituciones, así como sus efectos en el seguimiento educativo del alumnado con TEA. El diagnóstico sirve de base a un programa de retroalimentación continua por el que se determinan canales, periodicidad, responsables, contenidos, respuesta familiar, compromisos y mecanismos de revisión para articular los aprendizajes que se producen en el aula y en el hogar.

1.2. Delimitación del problema

En el marco de la educación inclusiva y la atención educativa al alumnado con TEA, se analizan las estrategias de comunicación familia-escuela y su relación con el seguimiento. Se ha utilizado el paradigma interpretativo y se han tomado como categorías cualitativas: canal, contenido, participación, apoyos, barreras, acuerdos y feedback continuo.

La delimitación espacial corresponde al Centro de Estimulación Temprana y Nivelación Preescolar Peque-Aprendo de la ciudad de Cuenca, Ecuador. La población está conformada por docentes, familias o representantes legales de los estudiantes con TEA que asisten al centro y reciben atención. Su período abarca el curso académico 2025-2026.

El estudio se centrará en los procesos comunicacionales relacionados con avances, dificultades, estrategias de apoyo, acuerdos de seguimiento y participación familiar. No abordará diagnósticos clínicos, tratamientos médicos ni evaluación terapéutica externa. El análisis se enfocará en la relación educativa entre familia y centro, dentro del acompañamiento psicoeducativo institucional.

1.3. Formulación del problema

¿De qué manera las estrategias comunicacionales familia-centro educativo inciden en la intervención psicoeducativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) del Centro de Estimulación Temprana y Nivelación Preescolar Peque-Aprendo, ubicado en la ciudad de Cuenca, durante el período lectivo 2025-2026, mediante el diseño e implementación de un feedback continuo?

1.4. Preguntas de investigación

- ¿Qué estrategias comunicacionales familia-centro educativo se emplean durante la intervención psicoeducativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA)?
- ¿Qué características debe tener un feedback continuo basado en estrategias comunicacionales familia-centro educativo para orientar el seguimiento de avances, necesidades y acuerdos durante la intervención psicoeducativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA)?
- ¿Cómo se puede implementar el feedback continuo mediante estrategias comunicacionales familia-centro educativo para fortalecer la intervención psicoeducativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA)?

1.5. Determinación del tema

Estrategias comunicacionales familia-centro educativo y su efecto en la intervención psicoeducativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA)

1.6. Objetivo general

Analizar las estrategias comunicacionales familia-centro educativo y su efecto en la intervención psicoeducativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) del Centro de Estimulación Temprana y Nivelación Preescolar Peque-Aprendo, ubicado en la ciudad de Cuenca, durante el período lectivo 2025-2026, mediante el diseño de un feedback continuo.

1.7. Objetivos específicos

- Identificar las estrategias comunicacionales familia-centro educativo que se emplean en la institución para atención del estudiante TEA.
- Indagar los procedimientos comunicacionales que se emplean en la intervención psicoeducativa de estudiantes con TEA.
- Diseñar un feedback basado en estrategias comunicacionales familia-centro educativo para el abordaje de la intervención psicoeducativa de estudiantes con TEA.
- Implementar el feedback basado en estrategias comunicacionales familia-centro educativo para fortalecer la intervención psicoeducativa de estudiantes con TEA.

1.8. Categorización

Dadas las características cualitativas-interpretativas de este trabajo, las categorías de análisis fueron utilizadas en la construcción de instrumentos, en la codificación de datos y en la lectura comparativa de resultados. Según Vives y Hamui (2021), se trató de un proceso de agrupamiento de unidades de significado y de construcción de patrones de interpretación, y no de una reducción de la experiencia educativa a variables que pudieran ser sometidas a verificación estadística.

Las categorías se referían a estrategias de comunicación familia-centro, participación familiar, acompañamiento psicoeducativo, barreras comunicacionales y retroalimentación. Las subcategorías eran las siguientes: canales, frecuencia, claridad, oportunidad, registros, metas, apoyos, acuerdos, seguimiento y continuidad entre el aula y el hogar. Su formulación se relaciona con las preguntas de investigación, con los objetivos específicos y con las fuentes de información.

El feedback permanente fue parte de los ejes centrales, además de ser una categoría de análisis. Se entiende que hay canales estables de feedback, periodicidad, responsables y actas cortas, donde se da cuenta de lo que se avanza, las dificultades, las orientaciones, los compromisos y las fechas de revisión. Su trabajo se centró en el seguimiento institucional a partir del intercambio y el protagonismo de las familias en el acompañamiento escolar.

Tabla 1.

Categorías de análisis de la investigación

Categoría	Definición operativa	Subcategorías	Técnicas / fuentes
Estrategias comunicacionales familia-centro educativo	Acciones, canales y mensajes utilizados para intercambiar información entre docentes, representantes legales y personal de apoyo.	Canales, frecuencia, claridad, oportunidad, registro y retroalimentación.	Observación y revisión documental.
Participación familiar	Nivel de involucramiento de los representantes en el acompañamiento psicoeducativo del estudiante con TEA.	Asistencia, comprensión de orientaciones, aplicación en casa y comunicación de necesidades.	Observación, revisión documental y registros del feedback.

Intervención psicoeducativa	Conjunto de acciones educativas dirigidas al desarrollo comunicativo, social, conductual y académico del estudiante con TEA.	Metas, apoyos, seguimiento, ajustes y continuidad hogar-centro.	Observación y revisión documental.
Barreras comunicacionales	Factores que dificultan el intercambio claro, frecuente y útil entre familia y centro educativo.	Tiempo, lenguaje técnico, ausencia de protocolo, falta de respuesta y escaso registro.	Observación y revisión documental.
Feedback continuo	Proceso organizado de retroalimentación entre docentes, familias y personal de apoyo para registrar avances, dificultades, acuerdos y ajustes.	Responsables, periodicidad, contenido, acuerdos, seguimiento y evaluación.	Formato de seguimiento, actas de acuerdos y sesión grupal de retroalimentación.

Nota: Elaboración propia.

1.9. Justificación

En la justificación teórica se relacionan comunicación familiar y escolar, participación familiar y seguimiento del alumnado con TEA en la literatura. Se concluye que la comunicación entre el profesorado y las familias favorece la continuidad de apoyos, aunque se detalla poco acerca de cómo se organizan los canales, responsables, frecuencia y acuerdos. Adicionalmente, Báez-Pérez y Vargas-Caicedo (2022) incluyen la retroalimentación en el proceso educativo y Cárdenas et al. (2025) la orientación familiar en los procesos psicopedagógicos.

En términos prácticos, esta investigación responde a la necesidad del Centro Peque-Aprendo de sistematizar la información que se comparte con las familias (qué información se comparte, quién la registra, a través de qué canal se comparte y con qué frecuencia se revisa). Así, el Centro tiene un sistema que relaciona cada mensaje con un objetivo académico, un avance observable, una dificultad, un apoyo aplicado y un consejo en el hogar.

El feedback continuo es un proceso corto que permite mantener la proximidad institucional sin tener que basarse en las conversaciones informales. Registrar progresos, estrategias, respuestas familiares y compromisos permite hacer un seguimiento de pequeños cambios que no se notarían si la información estuviera

fragmentada. Su valor práctico consiste en que relaciona el comportamiento de un centro con un patrón que resulta comprensible y realizable en el hogar.

Para su justificación metodológica se utilizan la observación no participante, el análisis documental, el grupo focal y, como técnica de recogida de información continua, el diario de campo. Los datos pueden proceder de prácticas, documentos e informaciones de docentes, representantes legales y personal de apoyo. Además, la triangulación de fuentes permite contrastar coincidencias, diferencias y vacíos comunicacionales a partir del paradigma interpretativo y el alcance descriptivo-propositivo de la investigación.

Social: En lo que refiere a la institución, los beneficiarios son los niños y niñas con TEA a quienes se atiende. Fuera de la institución, los beneficiarios son los miembros de la familia, el personal docente y el personal de apoyo que lleva a cabo el protocolo. La comunicación respetuosa, comprensible y a tiempo fomenta la participación de los representantes, reduce la inseguridad sobre las pautas educativas y mejora la coherencia de los apoyos en la vida cotidiana.

La investigación se basa en los principios de corresponsabilidad, respeto, equidad, diálogo y protección de la información. La relación entre la familia y la institución debe ser realista, utilizar un lenguaje comprensible y tener en cuenta lo que cada parte sabe del estudiante. Los principios de confidencialidad y uso académico de datos influyeron en la selección de los participantes, en el manejo de documentos y en la presentación de hallazgos.

1.10. Alcance y limitaciones

Este estudio fue de diseño descriptivo-propositivo: en la parte descriptiva se caracterizaron los canales, la frecuencia y la claridad de los mensajes, las barreras y las formas de participación familiar. La fase propositiva elaboró un protocolo de retroalimentación continua para revisar los avances, las necesidades, las estrategias y los acuerdos mediante registros breves y momentos de seguimiento.

La investigación se realizó en el Centro de Estimulación Temprana y Nivelación Preescolar Peque-Aprendo de la ciudad de Cuenca, Ecuador, en el año académico 2025-2026. Se tomó como población a los docentes, representantes legales y personal administrativo o de apoyo responsable de las atenciones brindadas a los niños y niñas con TEA en la institución.

Se establecieron límites temáticos (frecuencia y claridad del contacto, contenido, respuesta familiar, registro de acuerdos, continuidad de apoyos en el hogar) y se excluyeron diagnósticos clínicos, tratamientos médicos, valoraciones terapéuticas de carácter externo. Se analizaron los datos desde el contexto educativo y desde las prácticas institucionales de orientación y seguimiento.

Las limitaciones fueron el acceso a los profesores y a los familiares, el tiempo dedicado a las situaciones observadas, la posible falta de confianza en la valoración de la comunicación institucional y el valor de la confidencialidad, el consentimiento informado y la codificación de los datos, que disminuyeron la posibilidad de hacer públicos datos personales en las fases de recogida y análisis.

Dado que el estudio se realizó en un solo centro y con una muestra intencional de diez participantes, los resultados son situados y no generalizables a todos los centros educativos. Asimismo, una descripción precisa del contexto, los actores, las técnicas y las fases de análisis puede proporcionar criterios que ayuden a valorar la posible adaptabilidad del protocolo a contextos similares.

El producto fue un modelo de feedback continuo, adaptado a las necesidades del diagnóstico, que incluye responsables, frecuencia, medios, contenido mínimo, registro, acuerdos e indicadores de revisión. Su aplicación institucional es de manera gradual, para no hacer el seguimiento inviable ni suponer una carga excesiva para los docentes y las familias.

CAPÍTULO II: Marco teórico referencial

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes históricos

2.1.1.1. Evolución de la educación inclusiva

La educación inclusiva es un enfoque educativo relacionado con el derecho a aprender, participar y permanecer en la escuela. Según la UNESCO (2020) los sistemas educativos son inclusivos cuando son capaces de reducir las barreras a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, incluidos aquellos con discapacidad, con desventajas socioeconómicas, con diferentes lenguas o con otras características. Así, la inclusión no se limita a la localización física del alumno en el aula, sino que afecta a todas las adaptaciones curriculares, apoyos, implicación de la familia, respeto a la diversidad, etc. A medida que el concepto ha evolucionado, se ha pasado de una mirada deficitista en el alumno a una mirada hacia el entorno escolar.

En América Latina, la inclusión está vinculada a la justicia social, la diversidad de trayectorias educativas y la accesibilidad. A pesar de ello, según Urquiza Esparza et al. (2024), la formación inicial docente, la evaluación flexible y la disponibilidad de apoyos a la diversidad en el nivel de formación básica (educación primaria) siguen siendo problemáticas en la región. Para Maqueira et al. (2023), las escuelas deben tener una cultura colaborativa para que se sostengan prácticas inclusivas, lo que da cuenta de la historia de comunicación con las familias como parte del proceso de enseñanza y no como un trámite administrativo.

2.1.1.2. Desarrollo del concepto de TEA

En la actualidad, el trastorno del espectro autista es un trastorno del neurodesarrollo que se presenta con distintas manifestaciones en áreas de la comunicación, la interacción social y la conducta. La Organización Mundial de la Salud (2025) define el autismo por la presencia de “dificultad en la interacción social y la comunicación” (párr. 1). Según Alcalá y Ochoa (2022), el TEA es un trastorno heterogéneo que suele requerir de valoración interdisciplinaria. Esto evita lecturas homogéneas y permite apoyos más ajustados a cada estudiante.

A medida que fueron evolucionando las comprensiones del TEA, se expandieron las recomendaciones educativas desde la mirada clínica hacia otras pedagógicas en comunicación aumentativa, regulación emocional, anticipación de

rutinas y participación en actividades compartidas. Así, Ortuño-Zamora (2025), en relación con el diseño didáctico y medioambiental para el alumnado TEA, sostiene que el centro escolar tiene que conocer el perfil comunicativo, el estilo sensorial y la manera de relacionarse antes de poner en marcha apoyos.

2.1.1.3. Evolución del rol de la familia en la educación

La función de la familia en este nuevo modelo pasa de ser periférica a ser parte activa, ya que la implicación familiar afecta a estudio, seguimiento de tareas y apoyo emocional (Mena et al., 2024). Estos datos sobre rutinas y preferencias, desagrado, medios de comunicación y respuesta a la alteración, procedentes de la familia, son muy útiles a la hora de construir apoyos que se asemejen a la vida del alumno/a con TEA y a su contexto cotidiano.

La familia también puede enfrentarse a aspectos emocionales, organizativos y económicos tras el diagnóstico del TEA. Lavado y Muñoz (2023), tras revisar estudios sobre su impacto familiar, señalan que se han investigado el estrés familiar, la dinámica familiar y las necesidades de apoyo y orientación familiar. La escuela descarga en parte esta tarea cuando informa sobre los progresos de los niños y las niñas y establece expectativas y acuerdos. Por este motivo, la comunicación familia-centro educativo forma parte del cuidado educativo compartido.

2.1.1.4. Transformación de la comunicación escuela-familia

La comunicación entre la escuela y la familia ha evolucionado de notas y reuniones esporádicas a un modelo más flexible, tanto en persona como en línea. Según Báez-Pérez y Vargas-Caicedo (2022), la comunicación escolar organiza mensajes, retroalimentación y vínculos para favorecer el aprendizaje. En el contexto inclusivo, la información debe ser clara, relevante y veraz. En el caso del alumno con TEA, los datos sobre su evolución, conducta, apoyos y adaptaciones han de ser similares en el aula y en el hogar.

Los contactos se establecen a partir de insumos comunicativos (plataformas institucionales, mensajería instantánea, agendas escolares, llamadas, informes breves, entrevistas programadas) que, careciendo de valor intrínseco, se articulan en función de su claridad, frecuencia, pertinencia pedagógica y respuesta. Camacho-Vallejo et al. (2024) analizan las barreras y silencios entre docentes y familias, así como las tensiones que surgen por expectativas diferentes. Por lo tanto, la comunicación se debe incluir en la planificación de la intervención psicoeducativa.

2.1.2. Antecedentes referenciales

2.1.2.1. Estudios internacionales sobre comunicación familia-escuela

Investigaciones recientes sobre la relación familia-escuela han mostrado la importancia de la estabilidad de las relaciones en la participación de los estudiantes. Garcés y Canelon (2025) afirman que, en un estudio de casos en América Latina, la integración familia-escuela está relacionada con corresponsabilidad, confianza y acuerdos de acompañamiento. Cárcamo-Vásquez y Méndez-Bustos (2024) encuentran que los futuros docentes valoran la participación familiar, pero no están dispuestos a modificar sus prácticas, y se sugiere investigar estrategias comunicacionales.

Sin embargo, se ha encontrado en la literatura internacional que el vínculo familia-escuela puede verse afectado por barreras relacionadas con el tiempo, la jerga, la falta de receptividad institucional o la comunicación centrada en problemas. Serna-Agudelo et al. (2024) estudian el acompañamiento familiar en la educación inicial y el impacto del hogar en la voz infantil. La familia también sirve de mediadora en la comunicación a partir de gestos, pictogramas, ecolalias, intereses restringidos o comportamientos en estudiantes con TEA y ayuda a trabajar la generalización de apoyos entre el aula y el hogar.

2.1.2.2. Investigaciones sobre intervención psicoeducativa en TEA

La intervención psicoeducativa del TEA abarca acciones pedagógicas, psicológicas y sociales que favorecen la comunicación, la autonomía, la interacción y el aprendizaje. En una revisión de Guevara y Freire (2024) sobre intervenciones psicológicas en la infancia con TEA concluyen que hay evidencia de efectos positivos en habilidades sociales y comunicativas, conductas adaptativas y en la participación parental. En relación con la atención inicial para los trastornos del neurodesarrollo, Torres (2024) sugiere que se incluya la participación de las familias y la coordinación de los apoyos, lo que apoya la relación entre la intervención y la comunicación familia-centro.

Las estrategias psicoeducativas no pueden ser aplicadas de forma estandarizada. Su aplicación debe estar sujeta a evaluación, observación, planteamiento de objetivos progresivos y seguimiento. Guaranda y Rodríguez (2025) proponen favorecer el aprendizaje del alumnado con TEA mediante adaptación del espacio, recursos visuales y apoyo de profesorado. Para ello precisan información

diaria sobre los avances, retrocesos, intereses y respuestas ante estímulos del alumnado. La información tiene mayor calidad cuando familia y centro educativo definen canales, tiempos y responsables.

2.1.2.3. Estudios sobre participación familiar en educación inclusiva

Un estudio de Cárdenas et al. (2025) en Ecuador analizó el rol de las familias en la intervención psicopedagógica e inclusión de alumnos con TEA en la ciudad de Loja. Se concluyó que las familias son parte del proceso y aportan información sobre necesidades, progresos y obstáculos, pero necesitan más formación para participar con mayor seguridad. En este sentido, la familia es considerada como un agente de apoyo, seguimiento y continuidad, y la comunicación institucional, como el nexo entre el conocimiento familiar y el accionar educativo.

Roldan-Quijije (2025) estudia el rol de la familia en la educación y el rendimiento escolar. En el TEA, el rol de la familia debe ser considerado, ya que los apoyos son frecuentemente asociados con varias temáticas: anticipación, manejo de transiciones, comunicación visual y refuerzo de habilidades funcionales.

Vásquez-Rodas (2025a) señala que al analizar la formación parental en estudiantes con autismo, se observa que hay escasa evidencia científica sobre programas situados, lo que sugiere la necesidad de más investigación en contextos educativos específicos.

2.1.2.4. Investigaciones nacionales en Ecuador

La producción reciente en Ecuador sobre inclusión y TEA refleja avances normativos y preocupaciones sobre la práctica escolar. Martínez et al. (2025) analizan la inclusión educativa en Ecuador y encuentran que, pese a los avances, persisten desafíos en recursos, formación y aplicación institucional. Quimi et al. (2025) revisan la atención a necesidades educativas específicas en el sistema fiscal ecuatoriano y observan distancia entre norma y práctica. El presente estudio se une a este tema, pero enfocado en la comunicación como condición operativa para la intervención.

Cedeño y Sánchez (2024) estudian cómo desarrollar estrategias de comunicación para promover la inclusión escolar y social de los niños y las niñas con TEA. Relacionado por su enfoque en la comunicación, la interacción y la participación. La diferencia en relación con otros estudios radica en que este se centra en la familia y el centro escolar y su influencia sobre la intervención.

psicoeducativa, al margen del aula y poniendo el acento en el flujo de información entre el docente, la familia y el equipo que la apoya.

2.1.2.5. Vacíos teóricos y aportes del estudio

El estudio aporta el análisis de esa organización en un centro concreto y su relación con el seguimiento de los objetivos de aprendizaje. Las categorías analizadas son canales, contenido, frecuencia, accesibilidad, participación, apoyos, acuerdos y ajustes. La base teórica proporciona, por lo tanto, el marco para la interpretación de las cuatro fuentes del trabajo de campo y para la elaboración de una propuesta que se corresponde con las necesidades institucionales documentadas.

La implicación familiar, la coordinación de apoyos y la adaptación de la intervención al perfil del alumnado con TEA son aspectos acordes en la revisión. La implicación familiar es el aspecto más destacado por Fernández et al. (2024) y Guevara y Freire (2024) para que las condiciones en la continuidad educativa sean más favorables. Sin embargo, gran parte de la producción revisada se ocupa de los beneficios generales y no de cuestiones como la organización cotidiana de mensajes, respuestas, acuerdos y registros.

Se encuentran barreras vinculadas al tiempo, al lenguaje, a las expectativas y a la receptividad institucional (Camacho-Vallejo et al., 2024). Las intervenciones sobre formación parental, por su parte, piden que se adapten al contexto, aunque no siempre abordan cómo se articularían con el seguimiento cotidiano (Vásquez-Rodas, 2025b). Se presenta cuando no hay protocolos situados que definan contenido mínimo, periodicidad, responsables, canales alternos y fechas de revisión en una institución concreta.

2.2. Contenido teórico que fundamenta la investigación

2.2.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

2.2.1.1. Definición del TEA

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades en la comunicación y la interacción social y en la flexibilidad del comportamiento; según la OMS (2025), el autismo afecta a uno de cada 127 menores. La prevalencia mundial depende de las definiciones diagnósticas, el acceso a los servicios y otros factores. La CIE-11 clasifica esta condición entre los trastornos del neurodesarrollo.

(Organización Mundial de la Salud, s. f.). En el contexto escolar, el diagnóstico debe traducirse en adecuaciones que no reduzcan al estudiante a su diagnóstico clínico.

El TEA es un trastorno con base neurobiológica y fenotípicamente variable (Alcalá y Ochoa, 2022). A la hora de evaluar educativamente se debe tener en cuenta la edad, la comunicación, el perfil sensorial, el lenguaje, el juego, la conducta adaptativa y el contexto familiar de la persona. En el aula pueden haber dos alumnos diagnosticados de TEA con necesidades educativas diferentes, uno puede necesitar pictogramas de anticipación de rutina y el otro puede necesitar regulación sensorial, mediación social o adecuaciones en la evaluación. Hablar con la familia puede ayudar a aclarar estas diferencias.

2.2.1.2. Características del TEA

Los síntomas suelen estar clasificados en dos dominios: déficits en la comunicación y en la interacción social y patrones de comportamiento restringidos o repetitivos. Algunas personas pueden tener buena fluidez verbal a pesar de tener problemas con la ironía, el cambio de tema o el turno de palabra. Otros utilizan gestos, señalamientos, pictogramas o sistemas de comunicación aumentativa, para los que la escuela tiene que anotar de qué forma se comunica cada alumno y transmitirlo a la familia.

En el ámbito de la comunicación, las dificultades pueden manifestarse a través de la falta de habla, la ecolalia, el lenguaje literal, la poca iniciación de la conversación y las dificultades de comprensión del lenguaje de los gestos. En la investigación de Cedeño y Sánchez (2024), se analizan las estrategias comunicativas y su relación con la inclusión escolar y social en el alumnado con TEA. La psicoeducación tiene que tener en cuenta diferentes funciones comunicativas como pedir, rechazar, comentar, preguntar, mostrar que algo molesta o pedir ayuda. Cuando la familia conoce estas funciones, puede llevarlas a cabo en su casa igual que en la escuela, por ejemplo, a través de apoyos visuales o verbales.

La interacción social en el TEA puede caracterizarse por baja reciprocidad, dificultad para compartir intereses o retos para iniciar juego con pares. No obstante, esto no implica que no haya deseo de relación, sino que se expresa de forma diferente. Según Vásquez-Rodas (2025b), para el desarrollo positivo del ámbito socioemocional en estudiantes con autismo, los apoyos en el entorno escolar deben

basarse en su forma de comunicarse y la familia debe contribuir con información sobre preferencias sociales, juego, temores y reacción ante grupos numerosos.

Algunos ejemplos son la repetición de movimientos, un interés inusual en ciertos temas u objetos, la dificultad para cambiar de actividad y la hipersensibilidad a sonidos, luces, texturas, olores o al tacto. Esto puede afectar el aprendizaje a través de altas tasas de ansiedad, evitación y comportamientos de huida. Las intervenciones pueden incluir previsibilidad, zonas de calma, lenguaje visual y adaptación del entorno. La comunicación familia-centro permite a los centros conocer detonantes y estrategias familiares que pueden ser replicadas con cuidado en el aula.

2.2.1.3. Necesidades educativas de estudiantes con TEA

En relación a las adaptaciones curriculares, se incluyen la accesibilidad comunicativa, la anticipación, la estructuración, el soporte visual, la regulación emocional, la mediación social y la evaluación flexibilizada para el alumnado con TEA (Palacios-García, 2024). En este sentido, Palacios-García (2024) considera que las adaptaciones curriculares permiten el acceso a los aprendizajes del alumnado con necesidades educativas especiales. En TEA estas adaptaciones, a nivel familiar, están relacionadas con objetivos funcionales y académicos correspondientes a la edad y nivel de desarrollo, siendo más efectivas si la familia está informada sobre objetivos, procedimientos y registros.

Las necesidades incluyen la comprensión de estados emocionales, la prevención de sobrecarga sensorial y la interacción con sus compañeros. Tornero y Pérez (2025) revisaron las tecnologías emergentes que pueden beneficiar al alumnado con necesidades especiales y concluyeron que son eficaces si se utilizan con el enfoque de que respondan a objetivos pedagógicos. Las tecnologías en TEA pueden apoyar la comunicación aumentativa, los horarios visuales o la retroalimentación, sin generar sobreexposición, dispersión o mensajes contradictorios, para lo que se necesita un acuerdo entre familia y centro.

2.2.1.4. Barreras en el entorno educativo

Las barreras pueden ser actitudinales, comunicacionales, curriculares, sensoriales o institucionales. Para Maqueira et al. (2023) es clave que la inclusión dependa de prácticas que valoren la diversidad y que construyan respuestas. Una dificultad frecuente para los estudiantes con TEA es que la única comunicación entre

el centro y la familia se produce en situaciones de crisis conductuales, lo que convierte esta comunicación en un control disciplinario y socava la confianza. Una comunicación preventiva, orientativa y bidireccional facilita una mejor intervención.

2.2.2. Intervención psicoeducativa

2.2.2.1. Concepto de intervención psicoeducativa

La intervención psicoeducativa es el conjunto de acciones sistemáticas que llevan a cabo un profesional para fomentar el aprendizaje, la conducta, la comunicación, la participación y el bienestar emocional a partir de la observación, la evaluación, el establecimiento de objetivos, las estrategias, la implementación y el seguimiento. Según el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, entre las funciones del Departamento de Inclusión Educativa está la evaluación psicopedagógica y la asesoría e intervención en necesidades educativas (Presidencia de la República del Ecuador, 2023), por lo que se trata de una competencia institucional y no del docente.

Los estudiantes con TEA pueden beneficiarse de la psicoeducación, que incluye metas escolares y funcionales, comunicación aumentativa, historias sociales, apoyos visuales, modelado, análisis de conducta, enseñanza estructurada, juegos guiados y colaboración con expertos. Según Guevara y Freire (2024), se han encontrado beneficios en la comunicación, la interacción o la adaptabilidad. El impacto de la intervención es mayor cuando la familia tiene claridad sobre los objetivos y aplica las pautas en la rutina.

2.2.2.2. Importancia en estudiantes con TEA

La psicoeducación se encarga de dar respuesta a las necesidades individuales del alumnado con TEA. Es especialmente relevante ya que se encarga de traducir la evaluación en objetivos de intervención como anticipación de situaciones, enseñanza de la comunicación funcional, adecuación de las exigencias, promoción de la autorregulación y de la autonomía y prevención de crisis. Torres (2024) la relaciona con el acompañamiento familiar, el apoyo interdisciplinario y la importancia de fijar objetivos comunes lo antes posible para que sean sostenibles en el medio natural. La comunicación familia-centro se extiende a partir de esto.

También se puede trabajar la interacción social del alumno, como pedir un tiempo, saludar, esperar su turno o usar una tarjeta de ayuda. Para que estas enseñanzas sean efectivas también se deben implementar en casa, en clase y en el

patio, ya que la familia puede no estar al tanto de la estrategia y actuar en contra de lo acordado en la escuela. Cuando el centro se comunica con claridad y escucha los comentarios de las familias, hay menos mensajes contradictorios y más generalización de habilidades.

2.2.2.3. Modelos de intervención

Los modelos de intervención en TEA abarcan enfoques conductuales, cognitivos, ecológicos e inclusivos, pero no deben aplicarse de forma mecánica, sino teniendo en cuenta el perfil del alumno, los recursos y la formación del profesorado y el contexto familiar. Según Medina-Carmona et al. (2025), la formación del profesorado en alumnado con trastornos del neurodesarrollo facilita la implementación de procedimientos, la evaluación del aprendizaje y la información a la familia en un lenguaje sencillo. La decisión metodológica debe girar en torno a los objetivos.

El enfoque de modelado del comportamiento, también conocido como enfoque ABC (antecedente, comportamiento, consecuencia), se utiliza a menudo en TEA para promover habilidades comunicativas, de autosuficiencia, de cumplimiento de instrucciones y para reducir comportamientos que interfieren con el aprendizaje. Para Guevara y Freire (2024), los efectos son más positivos si se usan intervenciones conductuales con cuidadores, para lo que se necesita que la familia esté entrenada en reforzadores, señales, pasos de enseñanza y criterios de avance. Sin esa información, la conducta puede manejarse de forma incongruente entre el hogar y la escuela.

El modelo cognitivo y socioemocional considera el reconocimiento, la autorregulación y el razonamiento emocional, y la resolución de problemas y comprensión de situaciones sociales. El desarrollo socioemocional de los estudiantes autistas se relaciona con apoyos educativos sensibles y sostenidos (Vásquez-Rodas, 2025b). En la práctica, el modelo implica la implementación de historias sociales, escalas de emociones, guiones visuales y entrenamiento en habilidades sociales, así como la comunicación con la familia sobre las emociones más comunes, las señales de advertencia de malestar y los recursos que pueden calmar al estudiante.

Desde este modelo, el aprendizaje escolar se produce en el contexto de la familia, la escuela, el grupo de iguales, la comunidad y los servicios de apoyo. Las

10

dificultades tienen su origen en la interacción entre características personales y del contexto. El modelo es muy eficaz para estudiantes con TEA. Factores como rutina, estructura del aula, ambiente escolar y comunicación entre los agentes implicados afectan su reacción. Por ello, la intervención psicoeducativa debe incluirlas y tener apoyos realistas con la persona que acompaña al estudiante

El enfoque inclusivo busca que el estudiante participe en experiencias escolares compartidas con apoyos razonables. La LOEI codificada establece el derecho a acceso, permanencia, aprendizaje y participación en el Sistema Nacional de Educación (Asamblea Nacional del Ecuador, 2025). El Ministerio de Educación del Ecuador (2024) vincula la educación inclusiva con “acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación” (p. 3). En TEA, este enfoque exige adaptar comunicación, currículo, evaluación y convivencia.

2.2.2.4. Estrategias de intervención en el aula

Las estrategias de aula para este alumnado son: horarios visuales, normas y límites, previsibilidad, instrucciones breves, apoyos sensoriales, modelado y uso de intereses. Ortuño-Zamora (2025) propone una serie de estrategias didácticas para la inclusión del alumnado con TEA. Para favorecer la generalización, Guaranda y Rodríguez (2025) proponen el uso de fotografías, de un ambiente desencadenante, de ejemplos, de seguimientos y de recomendaciones adaptadas al hogar de la familia

Por ejemplo, un plan puede incluir que el alumno use una tarjeta para pedir un descanso tres veces al día o que practique el saludo con apoyo visual al llegar y salir. Los criterios son importantes porque sin ellos los datos sobre el progreso son solo generalizaciones que no son útiles para la toma de decisiones. En los centros, la comunicación con las familias debe transformar la información cotidiana en datos que sean útiles para la toma de decisiones pedagógicas

2.2.2.5. Rol del docente y equipo multidisciplinario

El docente, como mediador de aprendizaje, observador y coordinador, junto al equipo multidisciplinario, brinda: evaluaciones psicopedagógicas, orientación, acompañamiento docente y seguimiento de adaptaciones. Con respecto a TEA, el Reglamento General a la LOEI establece que el Departamento de Inclusión Educativa tendrá funciones de asesoría, evaluación e intervención (Presidencia de la

República del Ecuador, 2023). Se busca evitar respuestas fragmentadas. La familia debe saber quién es el coordinador, qué se dice y cómo se registran los acuerdos.

La función del equipo no es ni substituir a los profesores, ni a la familia. Como las intervenciones psicoeducativas se realizan en la escuela y en rutinas del hogar, los acuerdos deben ser sencillos, factibles y revisables. No usar tecnicismos. Ayudar a las familias. Es fundamental proporcionar ejemplos cuando se habla de autorregulación, conducta adaptativa y apoyo visual. La corresponsabilidad se fomenta cuando las familias comprenden el propósito de la estrategia.

2.2.3. Familia en el proceso educativo

La familia es el espacio de cuidado, socialización y la cotidianidad del estudiante. Aun con variaciones en la forma, en el fondo se expresa una función educativa en rutinas, estilos, expectativas, normas, y formas de acompañamiento y seguimiento. Mena et al. (2024) relacionan la participación de la familia con las estrategias de mejora de la educación primaria. Para los estudiantes con TEA, la familia es experta en identificar los signos de alerta, los intereses restringidos, las sensibilidades, las formas de calma y los patrones de comunicación. Ese conocimiento es valioso para el centro educativo.

En TEA, se ocupa de ayudar a realizar tareas, reforzar hábitos, expresar necesidades, asistir a reuniones y sostener acuerdos de apoyo, y de enseñar habilidades funcionales, anticipar cambios y facilitar la comunicación. Lavado y Muñoz (2023) indican que el diagnóstico afecta a la familia, por lo que aumentan las demandas de orientación. La escuela no debe culpar a las familias, sino establecer expectativas realistas en función del tiempo y las condiciones familiares.

2.2.3.1. Participación familiar en el aprendizaje

La participación familiar en la educación es más que la asistencia a reuniones e incluye compartir información, preguntar por metas, registrar avances, aplicar estrategias acordadas, y comunicar dificultades. Para Cárdenas et al. (2025), la familia es un actor necesario en la psicopedagógica y en la inclusión del alumnado con TEA, para lo cual el centro ha de ofrecer información clara, asequible y respetuosa. Sin embargo, una familia informada puede reconocer pequeños progresos, prever los momentos de crisis y reforzar las habilidades.

Pero la participación implica límites y reglas: la escuela no puede colocar toda la intervención en casa, ni la familia puede asumir tareas de la escuela. El vínculo

debe basarse en tareas compartidas y un seguimiento razonable (un breve informe semanal puede ser útil para la práctica en casa, sin abrumar a la familia; una entrevista mensual puede repasar objetivos, barreras y ajustes). La comunicación ordenada evita que haya confusión o que cada actor tenga un criterio distinto.

2.2.3.2. Relación familia-escuela

La relación entre familia y escuela se basa en la confianza, corresponsabilidad y el diálogo. Según el estudio de Cárcamo-Vásquez y Méndez-Bustos (2024), el profesorado valora la participación familiar, pero la limita para no interferir en su labor. En este sentido, el conflicto se resuelve en TEA a través de la especialización (la familia en el hogar y el centro en el aula) y la coordinación. No se trata de invadir funciones, sino de coordinar apoyo para el alumno.

Camacho-Vallejo et al. (2024) comentan que los docentes y las familias pueden no compartir la misma visión de la inclusión en cuanto a la autonomía, la conducta, la evaluación o la socialización. Los canales de comunicación para transformar disensos en decisiones de enseñanza deben incluir escuchar, responder y registrar. Si la familia dice que la estrategia le produce ansiedad, el centro debe revisar la estrategia. Y si el centro dice que hay avances, la familia debe reforzarlos en casa.

El tiempo, el nivel de información, la confianza institucional, la experiencia previa, la condición socioeconómica y el nivel de comprensión del diagnóstico son factores que permiten o limitan que las familias se involucren. Garcés y Canelon (2025) abordan los logros y las dificultades de la integración familia-escuela en América Latina. En TEA, dado que la sobrecarga del cuidado puede dificultar la asistencia a reuniones o el seguimiento de orientaciones, las estrategias comunicacionales deben ser flexibles, breves y utilizadas en medios que la familia utilice con frecuencia.

La participación también depende de cómo la escuela escucha la voz de la familia. Si la escuela escucha solo para confirmar información, la familia se siente utilizada. Si la escucha se concreta en ajustes, se genera confianza en la relación. Además, la retroalimentación debe incluir preguntas abiertas, acuerdos por escrito y seguimiento. El respeto en la comunicación es también que la familia sabe del estudiante, y el centro escolar tiene mirada pedagógica y técnica.

2.2.4. Comunicación familia-centro educativo

2.2.4.1. Concepto de comunicación educativa

La comunicación educativa es el tipo de comunicación que se utiliza en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, la convivencia y la participación. Para Báez-Pérez y Vargas-Caicedo (2022) es una práctica que articula emisor, receptor, mensaje, canal, código y retroalimentación dentro del acto educativo. Los datos sobre la relación familia-centro se recogen en informes, entrevistas, agendas, reuniones, herramientas digitales. Su calidad depende de su comprensión, su oportunidad y su utilidad para la toma de decisiones.

En los escolares con TEA, la comunicación va más allá de informar de su presencia, tareas o acontecimientos del centro. Su función es psicoeducativa: debe guiar apoyos, detallar objetivos, dar información sobre progresos y, a su vez, requerir una respuesta. Un comunicado útil dice qué pauta se ha seguido, cómo ha respondido el estudiante, qué ajuste se propone, y qué puede hacer la familia. La retroalimentación cierra el circuito: el hogar informa si la pauta ha funcionado, si ha habido dificultades o si la pauta debe adaptarse.

2.2.4.2. Tipos de comunicación

Existen 3 tipos de comunicación familia-centro, de forma que se pueden clasificar en: comunicación formal, comunicación informal y comunicación digital. Cada uno de estos tipos de comunicación tiene su función y no hay uno que sea mejor que otro. La comunicación formal permite registro, la informal permite proximidad, y la digital permite rapidez y seguimiento. La combinación de modalidades puede favorecer la continuidad en estudiantes con TEA. Sin límites en su uso, los canales digitales pueden generar saturaciones, malos entendidos o exposición a información sensible, por lo que se deben tener normas, horarios y responsables para su uso.

La comunicación formal incluye reuniones, informes de estado, actas de acuerdos, planes de apoyo y reportes del equipo de inclusión, y se usa para documentar decisiones y hacer seguimiento. Los acuerdos formales en TEA son: objetivos de comunicación, regulación, apoyos visuales y criterios de evaluación. Deben estar en lenguaje claro. Si el informe es muy técnico, la familia se aleja. Si es muy genérico, no se sabe qué hacer.

La comunicación informal puede ser en entradas, salidas, en conversaciones breves o en llamadas puntuales. Puede detectar los cambios de humor, sueño, salud, alimentación o de acontecimientos familiares que afectan a la jornada escolar. Por otro lado, en TEA este tipo de información diaria puede ser útil para prevenir desregulación, aunque no se debe confundir la informalidad con los registros ni utilizar información sensible fuera de espacios privados. El centro tiene que encontrar el equilibrio entre la cercanía y la protección de datos y la dignidad del estudiante.

La comunicación digital se aplica en plataformas educativas, correos, formularios, agendas virtuales y mensajería. Para Tornero y Pérez (2025), que analizan tecnologías emergentes para estudiantes con necesidades especiales, es relevante cuando se orienta a finalidad pedagógica. En el contexto familia-centro también es posible usar las tecnologías para enviar informes, pictogramas, horarios visuales o un registro de acuerdos. Deben evitarse los mensajes largos, la sobrecarga de horarios y la mezcla de información personal con la de grupos.

2.2.4.3. Importancia en la educación inclusiva

La comunicación educativa en educación inclusiva tiene que ver con la participación, la accesibilidad y la flexibilidad de apoyos. De acuerdo con Báez-Pérez y Vargas-Caicedo (2022), la comunicación educativa está relacionada con los procesos inclusivos, ya que el mensaje pedagógico afecta la forma de enseñar y aprender. La comunicación es uno de los aspectos más importantes en TEA para evitar crisis o ayudar en las transiciones, generalizar las habilidades y evitar errores en la interpretación de la conducta. Cuanto mejor se entienda el objetivo por la familia, mejor se mantendrá la estrategia fuera del aula.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2024) establece lineamientos de evaluación de la eliminación de barreras y la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales. La comunicación con las familias puede apoyar la implementación de estos lineamientos al dar información sobre el contexto. Para poder adaptar la evaluación a las características del TEA, es necesario conocer la forma de respuesta, el tiempo de atención, los apoyos visuales y las condiciones sensoriales de los alumnos, información que puede obtenerse de profesores, familiares y psicopedagogos.

2.2.4.4. Barreras comunicacionales

Las barreras comunicacionales incluyen lenguaje técnico, mensajes tardíos, falta de respuesta, canales inadecuados, sobreabundancia de información y falta de acuerdos. En este trabajo Camacho-Vallejo et al. (2024) analizan la incomunicación entre profesores y familias en inclusión desde las expectativas de ambas partes. En TEA uno de los problemas que se da es que al informar del centro, no se explica la función, el antecedente ni la estrategia que se ha utilizado. Así, la familia se lleva un problema, pero no una solución. Esto interrumpe la continuidad de apoyos.

Una barrera puede ser cuando la familia da información y no ve cambios en el aula, o cuando el centro no responde o minimiza las preocupaciones, lo que puede perjudicar la confianza. La comunicación es con acuse de recibo y tiene un análisis y retroalimentación. El derecho a la privacidad no debe ser vulnerado: diagnósticos, informes y conductas no deben ser compartidos en espacios de grupo. Esto es parte de la ética educativa y del respeto al estudiante.

2.2.4.5. Canales de comunicación

Los canales se eligen para un propósito: un aviso sobre salud se comunica en forma inmediata, un avance semanal puede ser por agenda y una revisión de metas necesita ser en reunión. En el caso de los alumnos con TEA pueden ser útiles cuadernos de comunicación, plataformas, llamadas, entrevistas y materiales visuales, siempre que no se produzcan redundancias ni pérdida de información. Se recomienda tener un canal principal, un canal secundario y un protocolo para emergencias.

El cuaderno de comunicación sigue siendo útil para anotar alimentación, descanso, comportamiento, logros, estrategias. En plataformas digitales se pueden adjuntar archivos, fotos del material y realizar un seguimiento. Las reuniones de análisis de casos y toma de decisiones deben ser respetuosas y orientadas a la acción. Un mensaje que se centra en los fracasos desencadenará el estrés familiar, en cambio, uno que contemple los progresos, los obstáculos y los siguientes pasos los evitará.

2.2.5. Estrategias comunicacionales

2.2.5.1. Definición de estrategias comunicacionales

Las estrategias comunicacionales son aquellos procedimientos que regulan la comunicación entre la familia y el centro educativo a partir de aspectos tales como canal, periodicidad, contenido, responsables, retroalimentación y registro. La

estrategia no se reduce al medio, sino a la intencionalidad de la enseñanza. Un WhatsApp puede ser de carácter administrativo o psicoeducativo. La estrategia cobra sentido en el contexto de apoyar a un estudiante con TEA.

Por otro lado, las estrategias comunicacionales deben ser coherentes con las necesidades de las familias y de cada centro. Algunas familias pueden requerir instrucciones breves y visuales, otras pueden necesitar citas presenciales por falta de conectividad. La escuela también necesita información que sea pertinente y oportuna. Vásquez-Rodas (2025a) plantea que la formación parental en autismo requiere contextualización y participación de padres e hijos. Esta idea respalda estrategias comunicativas situadas, con lenguaje claro y metas de intervención compartidas.

2.2.5.2. Tipos de estrategias

Los tipos de comunicación posibles son: reuniones pedagógicas, informes de seguimiento, uso de medios, escuelas para padres, acuerdos escritos y retroalimentación. La elección de los tipos de comunicación se realiza en función de los recursos del centro, la edad del alumno, la disponibilidad de la familia y el objetivo de la intervención. Para que las intervenciones para personas con TEA sean efectivas, deben ser sobre comunicación, conducta, autonomía, socialización y regulación, y lo suficientemente frecuentes para que los apoyos se adapten antes de que se acumulen las dificultades.

Las reuniones pedagógicas son para revisar, analizar y acordar estrategias. Deben tener agenda, participantes y acta breve. Para los alumnos con TEA, pueden incluirse las metas de comunicación, el uso de apoyos visuales, la gestión de transiciones, la adaptación de la evaluación. La familia debe ser avisada con tiempo para que pueda preparar sus preguntas. Más tarde, el centro tiene que determinar claramente acuerdos, responsables y una fecha de revisión. Sin seguimiento, la reunión no tiene valor.

Los informes de seguimiento dan cuenta de los avances, dificultades y modificaciones en la intervención y deben evitar las etiquetas, centrándose en la descripción de conductas observables. En lugar de escribir que el estudiante "no colabora", el informe puede decir que el estudiante se niega a realizar la actividad después del cambio de rutina, y que necesita ayuda visual anticipada para responder. Esta escritura es más orientativa y ofrece información a la familia y al

equipo. Breves, periódicos e incluso con objetivos fijados ayudan a mantener la comunicación entre la familia y la escuela.

Por su parte, las TIC pueden ayudar a compartir: materiales, pictogramas, registros, videos cortos de estrategias y reportes sobre avances. De acuerdo con Tornero y Pérez (2025), las tecnologías deben tener un fin pedagógico. En el caso del TEA, el uso de TIC debe acordar privacidad, horarios, tipo de información y respuesta esperada. Un mensaje digital no debe sustituir a un encuentro si el tema requiere un análisis. La estrategia se basa en intención, claridad y seguimiento. La tecnología es un medio.

En escuelas para padres se da información sobre TEA, comunicación, autorregulación, habilidades de vida e inclusión. Según Vásquez-Rodas (2025a), al estudiar la formación de padres en contexto escolar, es que se requieren propuestas de formación contextualizadas. Las charlas generales no son apropiadas, pero se recomiendan breves sesiones en grupo que analicen casos, incluyan demostraciones y material audiovisual, y ofrezcan oportunidades para que la audiencia formule preguntas. El objetivo es que la familia aprenda y aplique estrategias con confianza.

2.2.5.3. Características de la comunicación efectiva

La comunicación entre familia y escuela debe ser clara, oportuna, respetuosa, bidireccional, registrada y centrada en objetivos, así como accesible y descriptivamente precisa en el caso de TEA. La estrategia es efectiva cuando se dice: qué se hizo, para qué se hizo, cómo reaccionó el estudiante y qué se acordó. La retroalimentación familiar completa la estrategia: se indica si la estrategia se implementa en casa, si se debe modificar y si hay algo que impide su uso.

Una buena comunicación no es sobrecargar de información a la familia, ni comunicar solo lo que ocurre, sino centrarse en logros, desafíos y sugerencias. Un formato corto puede incluir: meta trabajada, respuesta del estudiante, apoyo usado, recomendación para casa y pregunta de retroalimentación. Esto permite registrar información de forma comparable, para evaluar el progreso y facilitar la toma de decisiones, ayudando a que haya coherencia entre los diferentes espacios que hay en la intervención psicoeducativa.

2.2.5.4. Evaluación de las estrategias comunicacionales

La evaluación de las estrategias de comunicación puede incluir la comprobación de la funcionalidad de los canales, la comprensión de los mensajes, la respuesta de las familias y el seguimiento de los acuerdos. Se puede realizar mediante entrevistas, observación, análisis de informes y grupos focales. En esta fase se consideran la frecuencia, la claridad, la pertinencia, la oportunidad, la accesibilidad y la retroalimentación para identificar lo que se puede modificar en la comunicación para que apoye la intervención.

A partir de los resultados de la evaluación, es posible realizar cambios, y si la familia no responde a través de la plataforma, se puede utilizar un canal alternativo. Si no se entienden los informes, se debe mejorar el lenguaje, y si no se llegan a acuerdos en las reuniones, se deben hacer actas breves. Si hay demasiados mensajes, estos pueden tener periodicidad. En todas las decisiones, el vínculo entre comunicación y apoyo psicoeducativo se refuerza. La evaluación continua convierte la comunicación en un instrumento de gestión pedagógica.

2.2.6. Relación entre comunicación e intervención psicoeducativa

La comunicación familia-centro incide en el aprendizaje porque organiza continuidad de apoyos. En TEA, muchos aprendizajes necesitan generalización: lo aprendido en aula debe ser practicado en casa, en patio, en comedor y en comunidad. La familia conoce contextos naturales donde esa habilidad puede aplicarse y, cuando el centro comunica metas y estrategias, el hogar puede reforzar rutinas. Los centros pueden ajustar materiales y demandas si la familia informa sobre las respuestas del estudiante.

Por ejemplo, si la familia dice que el estudiante ha dormido poco o que su rutina ha cambiado, el docente puede bajar las demandas y preparar a los compañeros para que se turnen. Si el centro dice que el pictograma ha funcionado para pedir un tiempo fuera, la familia puede usarlo en casa. La intervención psicoeducativa necesita de este intercambio para que las estrategias no se queden en un único contexto.

La coordinación entre familia y docente no se limita a dar información sobre los deberes, sino que se trata de acordar, escuchar y hacer un seguimiento. En TEA también hay coordinación en la enseñanza de habilidades funcionales de comunicación, regulación, autonomía, juego, alimentación, sueño y convivencia. Según Cárdenas et al. (2025), la familia participa en la intervención psicopedagógica

al dar información y al recibir orientación, y el docente necesita una institucionalidad que no le haga esta coordinación una carga o le lleve a la improvisación.

Las metas de coordinación son más cortas, como solicitar ayuda con tarjeta visual, aceptar un cambio con previo aviso o saludar con apoyo. Estas metas también tienen responsables, materiales y frecuencia. En este caso, el docente registra, la familia informa, y el equipo de apoyo interpreta y usa los datos. La triangulación impide que las decisiones se basen en impresiones y transforma la comunicación en un instrumento de seguimiento y ajuste.

El seguimiento educativo en el TEA tiene que recoger logros pequeños en el tiempo, pues son lentos, como el paso de no aceptar hacer una actividad a tolerar hacerla un minuto, cinco minutos y terminarla con ayuda. Aunque no se noten si no se comunican, informes breves y reuniones periódicas pueden ser útiles para detectar retrocesos relacionados con problemas de salud, estrés, cambios familiares o barreras escolares.

El seguimiento tiene que ser a partir de indicadores claros: no decir que el estudiante ha mejorado, sino en qué conducta, con qué apoyo y en qué contexto. Así, la familia también tiene formas de ver la evolución y puede repetir la intervención. En una intervención psicoeducativa, la evidencia de la vida cotidiana se puede describir como cualitativa (la frecuencia con la que aparece un comportamiento, su respuesta a apoyos y su participación en actividades) y se organiza a través de la comunicación.

La evidencia revisada apoya la relación entre familia, comunicación e intervención. Por ejemplo, Guevara y Freire (2024) hallaron que la participación de cuidadores se asocia con mejores resultados en las intervenciones para niños y niñas con TEA. La atención familiar también es parte de la atención temprana en los trastornos del neurodesarrollo (Torres, 2024), aunque para Vasquez-Rodas (2025a) esta formación parental debería ser más contextualizada. Estos aportes enmarcan la comunicación familia-centro en los ejes de continuidad, ajuste y corresponsabilidad.

Sobre educación en Ecuador, Cárdenas et al. (2025) dan cuenta del rol de la familia en la inclusión de estudiantes con TEA y Quimi et al. (2025) y Martínez et al. (2025) sobre la necesidad de condiciones institucionales para la educación inclusiva. Desde esta perspectiva, la práctica de la comunicación une la norma a la intervención y la experiencia vivida, pues sin ella los apoyos se dispersan.

2.2.7. Educación inclusiva

2.2.7.1. Concepto de educación inclusiva

La educación inclusiva se basa en el derecho de todos los estudiantes a aprender y participar con apoyos ajustados. Según la UNESCO (2020), la inclusión se refiere a eliminar las barreras y responder a las características de los estudiantes. Con la LOEI codificada de Ecuador, el Estado se compromete a garantizar el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la educación regular (Asamblea Nacional del Ecuador, 2025). Esto implica que, como parte del marco institucional y pedagógico, las instituciones educativas deben llevar a cabo acciones hacia los estudiantes con TEA y sus familias.

2.2.7.2. Normativa ecuatoriana

El marco legal ecuatoriano también asegura el derecho a la educación inclusiva mediante la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. La LOEI codificada incluye la obligación de eliminar barreras, atender la discapacidad y garantizar la participación (Asamblea Nacional del Ecuador, 2025). En su aplicación el Reglamento General a la LOEI establece la existencia de instancias como el Departamento de Inclusión Educativa (Presidencia de la República del Ecuador, 2023), que apoyan la intervención psicoeducativa y la coordinación con las familias.

Las guías ministeriales de evaluación para estudiantes con necesidades educativas especiales sugieren adaptar los procesos de evaluación y seguimiento (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). En el caso del TEA, las evaluaciones sin los apoyos comunicativos o sensoriales pueden no ofrecer una imagen veraz de los resultados. Por ejemplo, la familia puede informar sobre qué recursos favorecen la respuesta, qué situaciones provocan la ansiedad o qué recursos comunicativos usa el estudiante. La normatividad cobra sentido pedagógico en la medida en que se aplica con información contextual.

CAPÍTULO III: Diseño metodológico

3.1. Tipo y diseño de investigación

Esta investigación de enfoque cualitativo busca entender la experiencia, la percepción y la práctica de la comunicación por parte de los diferentes actores que acompañan a los estudiantes con TEA en el proceso educativo. A su vez, busca comprender los significados de los mensajes, los canales, las barreras, los acuerdos y el seguimiento por parte del docente, del representante legal y del equipo de apoyo de la institución.

Desde el enfoque interpretativo, la enseñanza se conceptualiza como una construcción social, que se desarrolla en la interacción y en la negociación de experiencias, expectativas, relaciones y decisiones. La investigadora fue observadora, moderadora del grupo focal y analista de los datos. Su uso requiere, en particular, una actitud reflexiva ante la interpretación, el respeto por la confidencialidad y la distinción entre lo dicho por los participantes y lo inferido por el analista.

Por su finalidad se trata de una investigación aplicada. El diagnóstico institucional tuvo como base la recogida de información para el diseño de una propuesta de feedback continuo para la ordenación de la relación hogar-centro. La primera utilización de la herramienta consistió en el registro de metas, progresos, dificultades, apoyos, respuestas familiares y acuerdos de seguimiento.

El alcance fue descriptivo-propositivo. En la dimensión descriptiva se caracterizan las prácticas existentes y las necesidades planteadas por los participantes. En la dimensión propositiva, se organizaron los hallazgos en una ruta institucional de pasos, responsables, frecuencias, herramientas y criterios. Las dos dimensiones siguieron el mismo proceso: diagnóstico, interpretación y diseño de la propuesta.

Este enfoque de campo implicó que la recolección se hiciera en el Centro Peque-Aprendo, en los espacios donde ocurren esos intercambios entre los docentes, las familias y los profesionales de apoyo. A través de la observación en contextos autorizados y el análisis de documentos de la institución se buscó preservar las condiciones naturales de las prácticas estudiadas.

Sin embargo, no fue un diseño no experimental, ya que no se manipularon las condiciones institucionales o se asignaron a los sujetos a grupos de comparación. Se usa el término efecto para describir la incidencia documentada y percibida en la continuidad, el involucramiento familiar y el seguimiento de acuerdos, y no para describir causalidad o una medición estadística del cambio.

La recolección de datos se realizó durante el año escolar 2025-2026 y el diseño fue de corte transversal, por lo que permite describir las prácticas en el momento de la recolección de datos. La primera aplicación del formato de retroalimentación se trató como parte del diagnóstico propositivo y no como un experimento de intervención a largo plazo.

Las preguntas y objetivos se abordaron a través de categorías de análisis que guiaron la elaboración de instrumentos, la codificación, la triangulación y la interpretación, para garantizar la coherencia metodológica, relacionando cada categoría con la información obtenida de la observación y análisis de documentos, del grupo focal y de los registros de feedback.

3.2. La población y la muestra

3.2.1. Características de la población

La población institucional estuvo conformada por el total de actores educativos vinculados con la intervención psicoeducativa de estudiantes con TEA del Centro de Estimulación Temprana y Nivelación Preescolar Peque-Aprendo. Se incluyeron docentes, representantes legales y personal directivo o de apoyo psicoeducativo que participan en procesos de comunicación institucional.

La población estuvo integrada por 10 participantes, distribuidos en 3 docentes, 5 representantes legales y 2 miembros del personal directivo o de apoyo psicoeducativo. Todos mantenían relación directa con los procesos de orientación, intercambio de información, registro de acuerdos o seguimiento de los niños y niñas con TEA atendidos por la institución.

Los estudiantes con TEA constituyeron el grupo beneficiario del proceso psicoeducativo. No fueron entrevistados de manera directa. La información se obtuvo por medio de los adultos responsables de su acompañamiento educativo. Esa decisión resguardó la confidencialidad y mantuvo el estudio dentro del campo pedagógico.

3.2.2. Delimitación de la población

La población se delimitó espacialmente en el Centro de Estimulación Temprana y Nivelación Preescolar Peque-Aprendo, ubicado en la ciudad de Cuenca, Ecuador. La delimitación temporal correspondió al período académico 2025-2026. La delimitación temática se centró en las estrategias comunicacionales familia-centro educativo y su relación con la intervención psicoeducativa de estudiantes con TEA.

La población fue finita, porque perteneció a una institución específica y a un grupo identificable de participantes. Su composición respondió al vínculo directo con procesos de reuniones, informes, mensajes, acuerdos y seguimiento de avances asociados al acompañamiento psicoeducativo.

3.2.3. Tipo de muestra

La muestra fue no probabilística, intencional y voluntaria. La selección no dependió del azar, sino de la relación directa de los participantes con el fenómeno estudiado. Se eligieron informantes con experiencia en la comunicación familia-centro educativo y en el seguimiento de estudiantes con TEA.

La muestra quedó integrada por 10 participantes, distribuidos en 3 docentes, 5 representantes legales y 2 miembros del personal directivo o de apoyo psicoeducativo. Esta composición ofreció información procedente de más de un actor institucional y permitió contrastar percepciones sobre la comunicación y su relación con la intervención psicoeducativa.

El número de participantes responde al muestreo por conveniencia y al alcance institucional, de forma que la muestra estuvo compuesta por informantes con trayectorias complementarias respecto de la dinámica comunicativa del centro. La observación de situaciones, la revisión de documentos, el grupo focal y el registro de feedback ofrecieron la información necesaria para contrastar visiones y elaborar una interpretación situada de las categorías definidas.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: pertenecer a la institución, estar vinculado con estudiantes con TEA durante el período académico 2025-2026, participar en procesos de comunicación educativa y aceptar voluntariamente formar parte del estudio. Se excluyeron personas sin relación directa con el proceso comunicacional o sin consentimiento informado.

3.3. Proceso de selección de la muestra

El proceso de selección inició con la solicitud formal de autorización al centro educativo. Luego se revisaron los registros institucionales para identificar a docentes, representantes legales y personal de apoyo vinculados con estudiantes con TEA. Esta fase permitió establecer el universo accesible del estudio.

El proceso de selección se llevó a cabo en tres etapas: la primera se realizó con los docentes que trabajan directamente con los estudiantes con TEA; la segunda estuvo dirigida a los representantes legales que reciben información y orientaciones del centro; y la tercera se realizó con el personal de dirección o de apoyo psicoeducativo que participa en la planificación, registro y seguimiento de los procesos institucionales.

Una vez identificados los participantes, se les realizó una invitación formal, en la que se les explicaba el objetivo del estudio, el método de recolección de datos, el tiempo que se les pediría participar y se les informaba sobre la confidencialidad. La participación fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado.

3.4. Los métodos y las técnicas

3.4.1. Métodos teóricos

Se utilizó el método analítico-sintético en el análisis de la literatura sobre comunicación familia-centro educativo, participación familiar, TEA e intervención psicoeducativa, descomponiendo los elementos que conforman el problema y reagrupándolos para ofrecer una explicación coherente sobre lo que constituye el objeto de estudio.

A partir del análisis inductivo de las notas de observación, documentos, intervenciones del grupo focal y registros de feedback, se identificaron unidades de significado en los dominios de canales, claridad, barreras, participación, acuerdos y continuidad. Estas unidades se agruparon en función de similitudes y diferencias hasta obtener patrones característicos de la institución analizada.

Se utilizó el método histórico-lógico para la elaboración de la historia de la educación inclusiva, de la familia y de la comunicación escuela-familia, que aportó el marco teórico que permitió entender la situación actual del centro educativo.

3.4.2. Métodos empíricos

Los métodos empíricos empleados fueron la observación, el análisis documental, el grupo focal y el registro de feedback continuo, cada uno de los cuales

tuvo una función específica en el estudio. La observación dio cuenta de las prácticas comunicacionales de los docentes, representantes legales y equipos de apoyo. La revisión de documentos consistió en análisis de informes, actas, registros y formatos institucionales, en relación con la comunicación familia-centro educativo.

A través del grupo focal, las familias, docentes y personal de apoyo pudieron expresar colectivamente sus necesidades, barreras y condiciones para mejorar el seguimiento psicoeducativo. Por su parte, el registro de feedback continuo sirvió para organizar la retroalimentación entre el centro educativo y el hogar mediante metas, avances, dificultades, acuerdos, responsables y fechas de revisión.

La combinación de estas técnicas permitió obtener información desde distintas fuentes y contrastar las prácticas observadas con los documentos institucionales y las percepciones de los actores educativos. De esta manera, el estudio mantuvo coherencia con el enfoque cualitativo, el alcance descriptivo-propositivo y el propósito de diseñar una propuesta de feedback continuo para fortalecer la intervención psicoeducativa de estudiantes con TEA.

3.4.3. Técnicas e instrumentos

Las técnicas de recolección de datos fueron la observación no participante, la revisión documental, el grupo focal y el registro de feedback continuo. Se diseñaron la guía de observación, la ficha de revisión documental, el guion para la sesión grupal, el formato de seguimiento y el acta breve de acuerdos. Su diseño fue coherente con los objetivos, categorías y fuentes del estudio.

Tabla 2.

Técnicas e instrumentos de investigación

Técnica	Instrumento	Participantes	o	Propósito
Observación	Guía de observación	de Reuniones, entrega de informes, mensajes autorizados y espacios de comunicación institucional.		Registrar canales, frecuencia, claridad del mensaje, participación familiar, barreras comunicacionales y seguimiento de acuerdos.
Revisión documental	Ficha de revisión documental	Actas, informes, cuadernos de comunicación, registros de avances y formatos institucionales autorizados.		Contrastar la información registrada con las prácticas observadas e identificar consistencia, continuidad y utilidad pedagógica.

Grupo focal	Guión para la sesión grupal de retroalimentación	Docentes, representantes legales y personal directivo o de apoyo psicoeducativo.	Recoger percepciones colectivas sobre necesidades comunicacionales, barreras, expectativas familiares, frecuencia del feedback y acuerdos de seguimiento.
Registro de feedback continuo	Formato de seguimiento y acta breve de acuerdos	Docentes, representantes legales y personal de apoyo.	Ordenar el protocolo de retroalimentación continua, documentar metas, avances, dificultades, compromisos, responsables y ajustes.

Nota. Elaboración propia.

3.4.4. Observación

La observación fue no participante y se aplicó en situaciones institucionales autorizadas donde existió intercambio de información entre docentes, representantes legales y personal de apoyo. La guía de observación se estructuró en función de los indicadores planteados en los objetivos de la investigación: identificación de estrategias comunicacionales, reconocimiento de procedimientos de seguimiento, detección de barreras y verificación de condiciones necesarias para la implementación del feedback continuo.

En cada contacto se registraron los siguientes datos: canal, frecuencia, claridad y pertinencia del mensaje, orientaciones en el hogar, registro de acuerdos, responsables de dar seguimiento, evidencia de respuesta familiar y necesidad de ajustes, mediante un formato de lista de verificación y un espacio para registrar evidencia. No se registraron datos clínicos ni información que comprometa la confidencialidad de los estudiantes.

3.4.5. Revisión documental

La revisión documental correspondió a documentos generados en el proceso de comunicación entre la familia y el centro educativo y en el seguimiento a la intervención psicoeducativa. Para ello, se utilizó una ficha que especifica tipo, fecha, responsable, finalidad comunicacional, contenido, acuerdos, seguimiento y relación con las metas psicoeducativas de cada documento.

Los hallazgos permitieron identificar las diferencias entre la documentación y la práctica de la institución, los vacíos de información, la falta de formatos comunes,

la información poco granular, y la necesidad de mejorar la sistematización de la retroalimentación continua, haciéndola más clara, breve y útil para las familias.

3.4.6. Grupo focal

El grupo focal, metodología cualitativa, se realizó con docentes, representantes legales y profesionales de apoyo psicoeducativo para recabar la opinión colectiva sobre familia y centro educativo, en torno a necesidades y obstáculos comunicativos, expectativas del apoyo institucional y propuestas de mejora en el seguimiento de la intervención psicoeducativa del alumnado con TEA.

La sesión grupal se estructuró en cinco bloques temáticos: apertura, exploración de necesidades, priorización de temas, construcción de acuerdos y cierre. Se trabajaron los temas de información que las familias necesitan, el momento en el que deben recibir retroalimentación, el canal de comunicación, las dificultades para comprender y/o responder a la información que les envía la institución y los apoyos que deben permanecer entre el centro educativo y el hogar.

Los resultados del grupo focal fueron analizados en una acta breve de acuerdos y una matriz de temas comunes. La información obtenida de los grupos, sumada a la obtenida por la observación y el análisis documental, permitió la adaptación de la propuesta de feedback continuo a las características de los actores educativos implicados en la experiencia.

3.4.7. Registro de feedback continuo

A partir del diagnóstico institucional se construyó un formato de registro de feedback continuo que sistematiza la información que intercambian los docentes, las familias y el personal de apoyo en relación a la meta trabajada, el avance, la dificultad, la estrategia del centro, la orientación familiar, el acuerdo, el responsable, la fecha de seguimiento y las observaciones.

En este sentido, el registro se complementa con un acta corta de acuerdos para las sesiones de revisión y con una matriz acumulativa, que permite hacer el seguimiento de la evolución, de las necesidades y de las adaptaciones. De este modo, se facilita la continuidad del proceso psicoeducativo y se convierte la comunicación institucional en un procedimiento sistemático y contrastable.

3.5. Procedimiento metodológico

En la primera fase, se obtuvo el consentimiento del centro y se identificó al personal que formaba parte del proceso de atención a alumnado con TEA. A cada

uno de ellos se les informó sobre el objetivo, la metodología, la duración, la confidencialidad y el uso de los datos con fines académicos. La participación fue voluntaria y se llevó a cabo a través de un consentimiento informado.

La fase de diagnóstico incluyó diez situaciones de observación institucional (entrevistas, entrega de informes, mensajes autorizados y reuniones) en las que se registraron canal, frecuencia, claridad, contenido, respuesta familiar, acuerdos, responsables y necesidad de seguimiento, pero no se anotaron nombres ni datos clínicos.

Se realizó una revisión de ocho documentos institucionales: informes, notas, cuadernos de comunicación y actas, en función de su objetivo, fecha, responsable, contenido, meta educativa, acuerdos y seguimiento. En el análisis se detectó que, para parte de los documentos, los datos no eran sistematizados y que, en ocasiones, faltaban fechas o responsables.

El grupo de diez miembros se reunió en un grupo focal en cinco etapas: apertura, exploración de necesidades, priorización, construcción de acuerdos y cierre. La moderación cubrió la información que se necesita en casa, las barreras para la comprensión, los canales, la frecuencia del contacto y los apoyos que se deben mantener en casa. Las respuestas se resumieron en una matriz de temas y un acta de acuerdos.

Con los datos del diagnóstico se elaboró el formato de feedback continuo, que en su primera versión incluía cinco registros semanales: meta, avance, dificultad, estrategia, orientación y respuesta familiar. En esta fase se revisaron la claridad, extensión, tiempo de llenado y utilidad del formato para la posterior propuesta institucional.

Se mantuvo este orden de autorización, diagnóstico, discusión grupal, diseño, aplicación inicial, codificación, triangulación de los datos (almacenados en codificación alfanumérica en instrumentos y registros) y confrontación interpretativa con las categorías y la información de las cuatro fuentes.

3.6. Procesamiento y análisis de la información

Los códigos se clasificaron según la fecha, la fuente, el participante, la situación comunicativa y la categoría. En D1-D3 estaban los docentes, en F1-F5 los representantes legales y en A1-A2 el personal directivo o de apoyo. Esto protegió la

identidad y facilitó el seguimiento de las unidades de significado sin mezclar las voces de los actores.

La codificación inicial se realizó en relación a canales, frecuencia, claridad, participación, barreras, acuerdos, apoyos y ajustes. Las unidades de contenido similar se agruparon en subcategorías y categorías. Así, en opinión de Vives y Hamui (2021), en este procedimiento se ordenan los datos cualitativos y se establecen relaciones interpretativas entre fragmentos de información.

La triangulación, basada en la comparación de observación, revisión documental, grupo focal y registros de feedback, identifica similitudes, diferencias y vacíos en cada categoría. Esquivel-Grados y Reyes-Alvarado (2025) destacan que la validez interpretativa se logra a través de la combinación de datos y métodos, siendo la matriz la conexión entre evidencia, código, categoría, interpretación y objetivos.

Finalmente, la interpretación se realizó relacionando lo encontrado en el análisis institucional y en los referentes teóricos, a través de vincular cada afirmación del capítulo de resultados con la información de una fuente o la convergencia entre varias, lo que contribuyó a la trazabilidad del análisis y a la relación de los objetivos, los resultados, las conclusiones y las recomendaciones.

3.7. Criterios de rigor cualitativo

La credibilidad se garantizó mediante la triangulación de técnicas, el contraste de actores y la revisión documental; la dependencia, mediante instrumentos definidos, una secuencia metodológica y matrices de codificación. La confirmabilidad se basa en tener registros para demostrar la diferencia entre lo que los participantes dicen y lo que la investigadora dice que dicen.

La transferencia se trata en los apartados de contexto, muestra, categorías y condiciones de aplicación. Los resultados no se presentan como generalizaciones, sino como interpretaciones en contexto que pueden utilizarse como base para comparar instituciones en contextos similares. La confidencialidad, el consentimiento y el uso de códigos fueron principios éticos en todas las etapas.

CAPÍTULO IV: Análisis e interpretación de resultados

4.1. Análisis de la situación actual

El diagnóstico situacional permitió reconocer el modo en que el Centro de Estimulación Temprana y Nivelación Preescolar Peque-Aprendo se relaciona con las familias de los niños y niñas con TEA. Esta información fue organizada a partir de la observación, la revisión de documentos, el grupo focal y los registros del feedback continuo. El procedimiento se alinea con el carácter cualitativo, descriptivo y propositivo del estudio, que busca comprender prácticas, necesidades y acuerdos comunicacionales.

La muestra se compuso de 10 actores educativos (3 docentes, 5 representantes legales y 2 profesionales de la gestión o apoyo psicoeducativo). Los estudiantes con TEA fueron considerados como sujetos beneficiarios del proceso, aunque no se incluyeron en la recolección de información. Esta decisión se adoptó por razones de no vulnerar la confidencialidad y por centrarse en las prácticas comunicativas de los adultos responsables del acompañamiento educativo.

La comunicación institucional se produce a partir de breves charlas a la entrada o salida de la jornada, a través de aplicaciones de telefonía móvil o en reuniones convocadas para tal efecto ante un hecho determinado. Aunque permiten una respuesta rápida, estas formas de comunicación no siempre dejan un rastro. A través de estas comunicaciones se trataban temas como la asistencia, la conducta, la alimentación, la participación diaria o recordatorios institucionales.

La revisión de documentos ha permitido identificar que existen informes, anotaciones, mensajes impresos, registros de avance y algunos acuerdos de seguimiento, con intención de acompañamiento, pero que difieren en su estructura, extensión y continuidad. Algunos de estos registros fueron de avances y orientaciones; otros, simplemente de observaciones. Esto dificultó la reconstrucción de la secuencia entre la meta psicoeducativa, la estrategia puesta en acción, la respuesta del estudiante, y la orientación a la familia.

El grupo focal permitió explorar las percepciones de familias, docentes y personal de apoyo. Las familias expresaron que les gustaría recibir más información sobre la comunicación funcional, la regulación emocional, la anticipación de rutinas, el uso de apoyos visuales y la enseñanza de hábitos de autonomía. Los docentes se manifestaron con disposición para orientar, pero sin tiempo y sin un espacio común para registrar los acuerdos.

Al consolidar los registros de feedback continuo en torno a los ejes de objetivo, progreso, dificultad, estrategia, orientación a casa y responsable de seguimiento, se estructuró la información que antes circulaba de forma desordenada. La implementación del formato dejó en claro que la comunicación era más útil para fines pedagógicos cuando se usaba con un propósito y una fecha de revisión.

La comunicación es activa, aunque no sistemática. Existen canales de comunicación establecidos y buena voluntad de trabajo conjunto. No hay un cronograma formal con periodos, responsables, mínimos de contenido, acuerdos y mecanismos de seguimiento. Esto está de acuerdo con la visión de Báez-Pérez y Vargas-Caicedo (2022), que ven la comunicación educativa como un proceso de construcción de la participación y el aprendizaje, más que de mera emisión de mensajes.

Igualmente, en la parte central se observa que hay más mensajes de dificultad que de progreso. Las familias afirman que es importante recibir información sobre pequeños progresos, cambios en el comportamiento, respuestas a apoyos visuales y recomendaciones breves para el hogar. De este modo, cuando la información se centra en problemas inmediatos, el acompañamiento familiar se torna reactivo y se aleja de las metas psicoeducativas.

Las familias proporcionaron información sobre el sueño, la alimentación, los cambios de rutina, los intereses, los temores y la respuesta a los estímulos. Aunque parte de esta información no se registró de forma sistemática, su contenido fue útil para anticipar respuestas y ajustar demandas. Alcalá y Ochoa (2022) afirman que el TEA es un fenómeno heterogéneo y dependiente del contexto y las características del individuo, así como de la aportación de los familiares para entender la respuesta del estudiante desde una perspectiva educativa.

El contacto cotidiano es una fortaleza institucional que hay que convertir en seguimiento pedagógico: breve y cercano, en lenguaje accesible, al filo de la hoja, y con oportunidad de revisión. Y la institución tiene algunas condiciones favorables: las familias son accesibles, el profesorado está implicado, y hay un reconocimiento compartido de la necesidad de ordenar el intercambio de información.

Tabla 3.

Síntesis de la situación actual de la comunicación familia-centro educativo

Aspecto analizado	Hallazgo principal	Interpretación
Canales de comunicación	Predominan mensajes móviles, conversaciones presenciales y reuniones puntuales.	La comunicación existe, pero depende de la urgencia y de la disponibilidad de los actores.
Frecuencia	No existe periodicidad común para todos los casos.	La falta de frecuencia definida limita el seguimiento de metas y acuerdos.
Contenido del mensaje	Se informa conducta, asistencia, participación y avisos.	Falta mayor relación con metas psicoeducativas, apoyos y orientaciones para casa.
Registro documental	Existen informes y anotaciones con estructura variable.	Se requiere un formato unificado para sostener continuidad.
Participación familiar	Las familias muestran disposición para colaborar.	La participación aumenta cuando la orientación es clara, breve y aplicable.
Barreras	Tiempo reducido, lenguaje técnico, escaso registro y falta de protocolo.	Las barreras afectan la calidad pedagógica del intercambio.
Necesidad institucional	Ordenar canales, responsables, acuerdos y seguimiento.	El feedback continuo responde a una demanda observada en el centro.

Nota. Elaboración propia.

4.1.1. Resultados según categorías de análisis

Los resultados se estructuraron en cinco categorías: mediaciones comunicacionales familia-centro, participación familiar, acompañamiento psicoeducativo, barreras comunicacionales y retroalimentación, lo que permitió contrastar fragmentos, patrones y sentidos que emergieron de las cuatro fuentes de información. De acuerdo con Vives y Hamui (2021), la codificación y la categorización de la información permiten sistematizar la data cualitativa y contribuyen a la construcción de interpretaciones sobre el problema de investigación.

4.1.1.1. Estrategias comunicacionales familia-centro educativo

Las estrategias comunicacionales fueron verbal en terreno, digital, por reuniones puntuales, breves, cuaderno de comunicación e indicaciones orales al cierre de la jornada. Las familias las consideraron mayoritariamente accesibles, siendo el contacto por aplicación móvil el más valorado. Sin embargo, la rapidez del mensaje no garantiza que se entienda lo que se pretende lograr con la intervención y cómo reforzar las habilidades en el hogar.

Los docentes reconocieron que la comunicación sincrónica tiene la ventaja de que la respuesta es inmediata, pero es efímera, poco confidencial y no queda constancia. Camacho-Vallejo et al. (2024) agrupan los problemas de comunicación entre profesionales y familias con expectativas no compartidas y canales poco formales. El hallazgo institucional generaliza que las pedagogías de la proximidad pierden valor educativo si los compromisos son verbales y no tienen fecha de revisión.

Se valoró la mensajería digital por su inmediatez y la posibilidad de responder en horario no laboral, a la vez que se detectaron el riesgo de saturación, la falta de límites horarios y de tratamiento de temas sensibles. En el ámbito educativo, Tornero y Pérez (2025) sugieren que el uso de la tecnología debe tener un sentido pedagógico y que debe haber normas de uso, responsables y diferenciación entre los avisos administrativos y las orientaciones de seguimiento.

Los informes institucionales fueron valorados para informar sobre progresos, dificultades y estrategias. Se consideró que las familias comprendían mejor el informe cuando se utilizaba un lenguaje sencillo y se ofrecían ejemplos concretos. Las observaciones generales como “ha trabajado bien” o “tuvo dificultad” son inadecuadas. Las adaptaciones para los estudiantes con TEA deben incluir conducta observada, apoyo utilizado, respuesta del estudiante y orientación para el hogar.

Las metas documentadas incluyeron pedir ayuda, tolerar cambios en la rutina, participar en juegos estructurados y usar apoyos visuales. Algunas metas no tenían responsables o fechas de revisión, lo que dificultaba la transferencia de habilidades de casa a escuela. Para que se produzca la retroalimentación en el proceso de comunicación, como señalan Báez-Pérez y Vargas-Caicedo (2022), el mensaje educativo tiene que ser respondido, interpretado y contextualizado en un registro común.

Tabla 4.

Estrategias comunicacionales identificadas

Estrategia	Uso observado	Fortaleza	Aspecto por mejorar
Conversación presencial	Entrada y salida de la jornada.	Cercanía y respuesta inmediata.	Registrar acuerdos y cuidar privacidad.
Mensajería digital	Avisos, recordatorios y seguimiento breve.	Rapidez y facilidad de acceso.	Definir horarios, contenido y responsable.
Reuniones puntuales	Casos con dificultad o necesidad de ajuste.	Espacio para diálogo directo.	Establecer agenda, acta y revisión.
Informes breves	Comunicación de avances o dificultades.	Registro escrito de la situación.	Incluir meta, apoyo, orientación y fecha.
Cuaderno de comunicación	Registro cotidiano en algunos casos.	Continuidad entre jornada y hogar.	Usarlo con formato común.

Nota. Elaboración propia.

4.1.1.2. Participación familiar

La participación familiar incluía asistir a reuniones, responder a mensajes, comunicar rutinas y realizar orientaciones. Los representantes estaban interesados en conocer objetivos y recibir instrucciones específicas para la casa. Cárdenas et al. (2025) concluyen que la familia puede aportar información sobre necesidades, progresos y barreras, pero que su participación debe ser siempre guiada por la institución, lo que reafirma la idea de que la disposición familiar aumenta con la entrega de un mensaje con una acción concreta y clara.

Los representantes legales afirmaron que las instrucciones más efectivas eran breves, visuales y específicas. Por ejemplo, "usar una tarjeta para pedir descanso" era más fácil de entender que una instrucción sobre la autorregulación. Esto resalta la importancia de traducir la jerga técnica al lenguaje familiar para que la familia pueda utilizar los apoyos en su vida diaria.

En esta línea, hay que tener en cuenta que algunas familias comparten información sobre el hogar que impacta en la jornada, como el sueño, la alimentación, los cambios familiares, la salud, la sensibilidad al ruido o la aversión a texturas. Esto ayuda a prever la reacción del alumno, pero debe constar en el seguimiento. Sin esta organización, la información queda en conversaciones informales y no se tiene en cuenta para decisiones futuras.

Su nivel de participación depende del trabajo, cuidados, experiencias previas y comprensión de orientaciones. Garcés y Canelon (2025) relacionan la participación familiar y escolar con la confianza, el tiempo y los acuerdos. En el centro, respuestas más consistentes se dieron cuando el tono era adecuado, se indicaba el propósito de la pauta y se solicitaba una acción específica.

El grupo de enfoque mostró que las familias quieren colaborar, pero no siempre saben cómo actuar cuando reciben un comentario. Si el centro indica un problema, pero no el origen, la estrategia utilizada y el acuerdo propuesto, la familia no tiene una respuesta de cómo ayudar. La participación familiar depende de la información y de la voluntad de colaborar.

4.1.1.3. Intervención psicoeducativa

En el aula, se implementaron apoyos para la comunicación funcional, la regulación emocional, la flexibilidad, la socialización, la autonomía y la participación, a través de visuales, anticipaciones, instrucciones breves, refuerzos positivos y mediación de adultos. Guaranda y Rodríguez (2025) también destacaron visuales y adaptaciones ambientales como que favorecieron el aprendizaje en alumnado TEA, aunque en los registros institucionales se apuntó que había que mostrar a las familias ejemplos de su uso.

Los registros mostraron que la aceptación de rutinas, la obediencia, el juego en grupo y el uso de apoyos visuales habían aumentado progresivamente, así como las dificultades con las transiciones, la espera, la aceptación de cambios y la comunicación de molestias. Sin embargo, Alcalá y Ochoa (2022) comentan que, debido a la heterogeneidad del TEA en la comunicación, en la conducta y en lo social, el soporte, el contexto y la información familiar, entre otros, han de ser tenidos en cuenta para valorar cualquier avance.

Por ejemplo, la comunicación familia-centro era relevante para mantener las estrategias. Cuando la familia se hacía partícipe de la meta trabajada y se le daba información precisa, podía reforzar algunas pautas en casa. Por ejemplo, para los pictogramas de actividades futuras, el efecto fue más fuerte cuando el material se envió a casa y la intervención fue menos eficaz cuando las familias recibieron un informe general o con retraso.

Sin embargo, los docentes indican que el seguimiento psicoeducativo requiere datos del hogar para interpretar comportamientos: el estudiante puede estar irritable porque tiene sueño, ha cambiado de hábitos alimentarios o tiene otra rutina, y sin ello la respuesta educativa se limita a lo que ocurre en la conducta. La comunicación permite relacionar antecedentes familiares y apoyos institucionales.

Guevara y Freire (2024) han observado mejores resultados en la intervención con niños y niñas con TEA cuando participan los cuidadores. En el centro hubo más continuidad en los objetivos de comunicación funcional, anticipación y regulación cuando los docentes y las familias compartían el apoyo utilizado, la respuesta observada y el ajuste requerido. Se trata del hallazgo de una asociación, no de una medición causal de efectividad.

4.1.1.4. Barreras comunicacionales

Las barreras identificadas fueron: tiempo reducido, ausencia de protocolo, incompletitud de registros, lenguaje técnico, enfoque en problemas y ausencia de la fecha de revisión. Aunque no se interrumpió el contacto, su utilidad pedagógica se vio limitada. De acuerdo con los hallazgos de Camacho-Vallejo et al. (2024), ya que existen expectativas diferentes y canales poco claros, hay lugar a tensiones entre el profesorado y las familias, y la organización del intercambio se convierte en una necesidad institucional para la calidad del seguimiento.

La limitación más común era el tiempo, ya que las sesiones iniciales o finales del día eran breves debido a que otros estudiantes o familias esperaban ser atendidos, lo que limitaba el tiempo para brindar estrategias, escuchar preocupaciones y validar acuerdos. Aunque la comunicación breve puede ayudar con los avisos, no es suficiente para la psicoeducación sobre metas.

Un tercer obstáculo que encontraron fue el lenguaje técnico: terminología como regulación sensorial o conducta adaptativa o generalización era difícil de entender para las familias sin ejemplos. Vásquez-Rodas (2025b) sostiene que la formación parental sobre autismo debe suceder en el contexto escolar y de necesidades de los cuidadores, y que el centro debe convertir cada principio en una pauta observable, breve y aplicable en el hogar.

Otro obstáculo fue la tendencia a centrarse en lo negativo en las conversaciones. Las familias querían que se hablara de lo que se hacía bien y lo que había que mejorar. Un mensaje que solo comunica que hay un problema aumenta la tensión y la culpa. Pero un mensaje que describe la situación, la estrategia usada y el paso siguiente facilita la colaboración. La comunicación debe ser cuidadosa en contenido y en forma.

Una limitación de la revisión documental fue la falta de fechas de seguimiento en algunos acuerdos que dificultaban determinar si la estrategia tuvo éxito, si necesita ajustes, o si debe de ser cambiada. La intervención en TEA debe ser mantenida y consistente, ya que muchos de los cambios se producen de manera gradual. Sin un seguimiento a intervalos regulares, los logros pueden estar fuera de la vista del resto de la familia y el equipo institucional.

4.1.1.5. Feedback continuo

La mayoría de los participantes considera que es necesario un formato de feedback continuo para poder sistematizar la comunicación entre la familia y el centro que sea breve, y que sirva para hacer un seguimiento de metas, progresos, dificultades, orientaciones y acuerdos. Tal propuesta se justifica en el hecho de que esos mensajes, a pesar de ser fragmentarios, pueden organizarse en información sistemática, inteligible y verificable.

Así, la estructura de la semana incluía estos cinco elementos: meta prioritaria, avance observado, dificultad detectada, estrategia aplicada y orientación para casa. Las familias valoraban que el registro incluya una recomendación concreta, como usar una tarjeta visual, anticipar una transición o reforzar un saludo. El profesorado ha pedido que se trate de un formato corto que no alargue la jornada.

Las revisiones quincenales de los registros ayudaron a identificar problemas y apoyos que necesitaban ser ajustados. Las familias también tuvieron la oportunidad de hablar acerca de la viabilidad de una pauta en el hogar mientras que el equipo revisaba la estrategia utilizada en el centro. La retroalimentación, como la definen Báez-Pérez y Vargas-Caicedo (2022), es una respuesta que afecta la siguiente decisión, lo que pone en evidencia la bidireccionalidad del protocolo dentro del intercambio educativo.

El acta breve contiene los acuerdos, responsables y los indicadores de cumplimiento de los mismos, como resultado de las revisiones, lo que evita recordar las conversaciones y facilita la conexión entre lo que se hace en la clase y lo que ocurre en el hogar. De acuerdo con Cárdenas et al. (2025), la participación se ve favorecida cuando las familias son informadas del proceso psicopedagógico, pues el acta escrita convierte los criterios en referencia.

Este feedback nunca se concibe como un sustituto de las reuniones, informes o entrevistas, sino como la senda de un seguimiento que contiene el resto. Se propone que este seguimiento y su frecuencia sean flexibles (canal principal, frecuencia semanal, revisión quincenal y cierre mensual) en función de las barreras detectadas y para facilitar la conexión con la intervención psicoeducativa.

4.2. Análisis comparativo

4.2.1. Comparación entre hallazgos institucionales y referentes teóricos

Sin embargo, la evidencia institucional sugiere que hay contactos, aunque no siempre de manera sistemática: Camacho-Vallejo et al. (2024) identifican tensiones e incomunicaciones cuando hay desajustes entre las expectativas de profesores y familias. La principal diferencia entre Peque-Aprendo y los referentes teóricos fue que, en Peque-Aprendo, no había un formato en el que cada intercambio estuviera asociado a una meta, una persona responsable y una fecha de seguimiento.

Las propuestas de Báez-Pérez y Vargas-Caicedo (2022) sobre comunicación para aprender, participar y retroalimentar demuestran que los mensajes institucionales eran informativos (sin implicar ni dar cuenta de acciones familiares). El feedback continuo se activa con el seguimiento de objetivos, progresos, dificultades, pautas y acuerdos (en este orden), y da respuesta al abismo entre contacto cotidiano y uso pedagógico de la información.

En la intervención psicopedagógica del alumnado con TEA se incluye la mediación familiar (Cárdenas et al., 2025). La información sobre el sueño, la alimentación, las rutinas, los intereses y las respuestas en el hogar que proporcionaron los participantes del grupo focal, así como su disposición a seguir pautas, fue muy útil. Por el contrario, cuando las orientaciones eran menos concretas o no ofrecían ejemplos, la disposición a colaborar era menor, lo que sugiere que se necesita una comunicación que reconozca el conocimiento familiar y la mirada pedagógica del centro.

Se han encontrado beneficios en intervenciones con participación de los padres en niños con TEA (Guevara, 2024). En el centro, la continuidad de los apoyos se vio favorecida cuando la familia entendía la estrategia. Se puede dar a través de pictogramas, anticipación de rutinas o refuerzo de habilidades comunicativas, siendo la comunicación el nexo entre la intervención institucional y la práctica familiar.

La educación inclusiva está relacionada con la reducción de barreras para aprender y participar, según la UNESCO (2020). Un estudio sugiere que la falta de comunicación estructurada es una barrera interna a la inclusión. Aunque el centro atiende directamente al alumnado con TEA y mantiene relación con sus familias, se hace necesario contar con mecanismos de continuidad, claridad y registro.

4.2.2. Comparación entre comunicación actual y protocolo ideal

El estilo de comunicación actual es de proximidad, con frecuencia diaria, mensajes digitales, conversaciones cortas y reuniones si es necesario. Esto permite una rápida toma de decisiones, aunque a veces no se hace un seguimiento. Un sistema de feedback continuo, idealmente, incluye canal principal, contenido mínimo, periodicidad, responsables y fechas de revisión. La diferencia entre los dos modelos es el orden en el que se lleva a cabo el proceso.

En la práctica actual, se les da a las familias información sobre conducta, participación o sobre el día. En el protocolo ideal, se da información sobre meta trabajada, avance observable, dificultad detectada, apoyo aplicado y orientación para casa. Un beneficio de este modelo es que la familia puede hacer en casa las mismas estrategias que se aplican en el centro.

La comunicación depende de la disponibilidad de los docentes y representantes. El protocolo ideal es semanal, quincenal para revisión y mensual para cierre. Esto evita que la comunicación aparezca solo cuando es necesaria, y permite crear hábitos y esperar progresos paulatinos, muy necesarios en el trabajo con alumnado con TEA.

Por el contrario, mientras que en la comunicación actual algunos acuerdos son verbales, en el protocolo ideal todos los acuerdos se recogen en un acta corta (responsable, compromiso, indicador de cumplimiento y fecha de revisión), lo que permite hacer un seguimiento y no perder dicha información. Para que una intervención psicoeducativa sea eficaz hay que crear acuerdos verificables entre el hogar y el centro.

Tabla 5.

Comparación entre comunicación actual y protocolo ideal

Elemento	Comunicación actual	Protocolo ideal de feedback continuo
Canal	Mensajes móviles, diálogo presencial y reuniones puntuales.	Canal principal, canal alterno y protocolo de urgencia.
Frecuencia	Variable, según necesidad o disponibilidad.	Seguimiento semanal, revisión quincenal y cierre mensual.
Contenido	Conducta, asistencia, participación y avisos.	Meta, avance, dificultad, estrategia, orientación y acuerdo.
Registro	Parcial y con estructura variable.	Formato común, acta breve y matriz acumulativa.
Responsables	No siempre definidos.	Docente tutor, familia y personal de apoyo.
Seguimiento	Irregular o centrado en eventos.	Fecha de revisión e indicador de cumplimiento.

Nota. Elaboración propia.

4.2.3. Comparación entre necesidades familiares y respuestas institucionales

Las familias piden información que sea clara, breve y sobre la que se pueda actuar. En concreto, sobre comunicación funcional, autorregulación, anticipación, apoyos visuales y hábitos de autonomía. La respuesta institucional cubre parte de estas necesidades, a través de mensajes, reuniones o indicaciones verbales, aunque todavía hay que concretar más en qué es lo que hay que hacer en casa.

Las familias dijeron que querían saber lo que iba bien, no solo lo que iba mal. El centro comparte información sobre lo que va bien en algunos casos, pero esos registros tienen más detalles sobre conducta y notas generales. Esto puede dar la impresión de que la comunicación solo se da cuando hay problemas. Un feedback equilibrado tiene que contener avances, dificultades y recomendaciones.

Lo que también ha de quedar claro para los representantes es qué intervención ha tenido lugar en el aula. La institución se ocupa de estas cuestiones, pero no siempre indica qué apoyo se ha utilizado y en base a qué criterio. Por ejemplo, si se usó un pictograma para anticipar un cambio, la familia debe saber qué pictograma se usó, en qué momento y qué se espera que hagan cuando se lo enseñen. Sin esta información, la continuidad en el hogar es muy limitada.

Los docentes necesitan tiempos, brevedades y apoyos institucionales. Las familias requieren claridad, respeto y pautas precisas. El protocolo de feedback continuo permite dar respuesta a ambas necesidades, organizando la información recibida sin incrementar en exceso la carga docente y facilitando a las familias orientaciones que puedan llevar a cabo en su hogar.

Las ventajas son: la cercanía a los representantes, la voluntad de orientar, el reconocimiento de sus avances y la apertura al diálogo. El reto es institucionalizar estas disposiciones. Una alternativa a la comunicación informal es el feedback continuo, que permite que el seguimiento pedagógico quede registrado y que la relación entre el centro y las familias siga siendo cercana.

4.2.4. Relación entre resultados y objetivos específicos

El primer objetivo específico se cumplió mediante la identificación de los siguientes modos: conversación presencial, mensajería digital, reuniones puntuales, informes breves, cuaderno de comunicación y orientaciones orales. Los resultados muestran que la red de contacto se caracteriza por la diversidad en la frecuencia, el contenido y el registro. La primera conclusión es que, dado que existen canales cercanos, hay que organizar responsables, horarios y acuerdos verificables.

El segundo objetivo exploró cómo se llevaban a cabo los seguimientos educativos. La información se activaba con novedades del día, cambios conductuales o requerimientos familiares, y no tenía una secuencia común de documentación de meta, apoyo, respuesta y revisión. La recomendación derivada es que este procedimiento adquiera un carácter institucional y que la información se resguarde para futuras decisiones.

El tercer objetivo dio lugar a la estrategia de feedback continuo. Las barreras de registros parciales, mensajes centrados en dificultades, lenguaje técnico y baja periodicidad se convirtieron en propuestas. El protocolo incluye formato semanal, acta breve, matriz acumulativa, canal definido, responsables y fechas de revisión. La conclusión asociada a las necesidades diagnosticadas respalda su aplicación gradual.

El cuarto objetivo trabajó en cinco registros iniciales de retroalimentación y evaluación de alumnado en los que la app recogió los objetivos, los avances, las dificultades, las orientaciones y las respuestas familiares. Aunque los resultados mostraron viabilidad operativa, la duración corta no permitió atribuir cambios en el rendimiento del alumnado a la intervención. Se recomienda un piloto de mayor duración, evaluación quincenal y cierre mensual.

El objetivo se logró al comparar las cuatro fuentes entre sí y al analizar la relación entre las fuentes y los resultados parciales. La información clara, documentada y orientada a metas estuvo asociada con una mayor continuidad en el aula y en el hogar. El enfoque general, tardío o por problemas limita la participación y el seguimiento familiar. Se interpreta dentro del alcance cualitativo del estudio y la incidencia comunicacional como relación situada.

Tabla 6.

Matriz de correspondencia entre objetivos, resultados, conclusiones y recomendaciones

Objetivo específico	Resultado vinculado	Conclusión derivada	Recomendación correspondiente
Identificar las estrategias comunicacionales utilizadas en la institución.	Se reconocieron conversaciones presenciales, mensajería, reuniones, informes, cuadernos y orientaciones orales.	Los canales mantienen cercanía, pero presentan diferencias de frecuencia, contenido y registro.	Definir canal principal, medio alternativo, horarios, responsables y normas de confidencialidad.
Indagar los procedimientos comunicacionales del seguimiento educativo.	Los contactos se activaron ante novedades y no siguieron una secuencia común de registro y revisión.	La falta de un procedimiento compartido fragmenta la continuidad entre aula y hogar.	Adoptar un formato común, acta breve y matriz acumulativa con responsables y fechas.
Diseñar un feedback basado en las necesidades diagnosticadas.	Las barreras fueron transformadas en campos, fases, frecuencias e indicadores del protocolo.	La propuesta mantiene correspondencia con el diagnóstico y con las categorías del estudio.	Aplicar el protocolo de forma gradual y capacitar a los actores sobre su uso.
Implementar inicialmente el feedback continuo.	Cinco registros organizaron metas, avances, dificultades, orientaciones y respuestas familiares.	La aplicación inicial mostró viabilidad operativa, sin establecer cambios causales.	Desarrollar un piloto de un mes, revisar quincenalmente y ajustar al cierre.

Nota. Elaboración propia

4.2.5. Triangulación de resultados

Se utilizó la triangulación para comparar la observación institucional, la revisión documental, el grupo focal y los registros del feedback continuo. Cada fuente de datos proporcionó una perspectiva diferente de los canales, las barreras, la participación y el seguimiento. Según Esquivel-Grados y Reyes-Alvarado (2025), la triangulación de técnicas y fuentes permite una mayor validez interpretativa en los estudios cualitativos, y la convergencia de hallazgos justificó la creación de un protocolo corto, claro y verificable.

Además de permitir observar cómo se comunicaban los miembros, en la práctica a través de breves conversaciones, mensajes digitales, reuniones puntuales y algunos intercambios no registrados, esta fuente permitió conocer la dinámica real del centro y los obstáculos de tiempo, privacidad y continuidad que se producían en el mismo. Su valor fue la descripción de la comunicación tal como se produce en los espacios institucionales.

Un documento de revisión es un análisis de la congruencia entre lo que se dice y lo que se registra. Esta fuente contiene informes, anotaciones y registros de diferentes niveles de detalle. Mientras que algunos de los documentos iban acompañados de avances y acuerdos, otros eran más bien informales. Todo esto contrasta con la siguiente observación: hay cosas que no se registran en los documentos, y que luego quedan en la memoria institucional.

La información del grupo focal indicó que familias solicitan orientaciones más concretas, que docentes enfrentan dificultades por falta de tiempo y que el personal de apoyo considera que sería bueno unificar formatos. Esta fuente sirvió para conocer necesidades, tensiones y expectativas que no siempre se reflejan en los escritos.

Los registros de feedback continuo han permitido confirmar la utilidad de la ruta estructurada (meta, avance, dificultad, estrategia, orientación, acuerdo) para transformar la información en seguimiento, así como que el protocolo puede responder a las barreras identificadas en observación, revisión documental y grupo focal.

Tabla 7.

Triangulación de hallazgos por fuente de información

Categoría de análisis	Observación institucional	Revisión documental	Grupo focal	Registro de feedback continuo	Interpretación integradora
Estrategias comunicacionales familia-centro educativo	En 7 de 10 situaciones observadas, la comunicación se realizó mediante mensajes móviles o conversaciones breves al ingreso y salida. Las reuniones formales aparecieron con menor frecuencia.	Se revisaron 8 documentos institucionales. En 5 registros hubo información sobre conducta o participación, pero solo 3 incluyeron acuerdos de seguimiento.	8 de 10 participantes indicaron que el canal digital es útil por su rapidez, aunque solicitaron mensajes más claros y con horarios definidos.	En 4 de 5 registros semanales se logró identificar canal, respuesta y meta trabajada.	La comunicación existe y es frecuente, pero necesita mayor organización. El canal digital facilita el contacto, aunque debe complementarse con registros formales y acuerdos verificables.
Participación familiar	En 6 de 10 interacciones observadas, las familias respondieron a orientaciones del centro. La participación fue mayor cuando el mensaje incluyó una pauta concreta.	En 4 de 8 documentos se registró algún aporte familiar sobre rutinas, sueño, alimentación o conducta en casa.	5 representantes legales manifestaron interés por apoyar desde el hogar, pero solicitaron indicaciones breves, ejemplos y materiales visuales.	En 4 de 5 formatos se registró respuesta familiar frente a la orientación enviada.	Las familias muestran disposición para participar. Su intervención mejora cuando reciben instrucciones claras, aplicables y relacionadas con una meta psicoeducativa específica.

Intervención psicoeducativa	Se identificó uso de apoyos visuales, anticipación de rutinas, refuerzo positivo e instrucciones breves en 6 de 10 situaciones observadas.	En 5 de 8 registros se mencionaron metas vinculadas con comunicación funcional, regulación emocional, autonomía o interacción social.	Docentes y familias coincidieron en que las estrategias funcionan mejor cuando se aplican tanto en el centro como en casa.	En 5 de 5 registros se consignó una meta prioritaria, un avance observado y una orientación para el hogar.	La intervención psicoeducativa requiere continuidad entre aula y hogar. El feedback ayuda a relacionar la meta trabajada con una acción concreta para la familia.
Barreras comunicacionales	Las barreras más frecuentes fueron tiempo reducido, conversaciones rápidas, poca privacidad y ausencia de registro posterior.	En 5 de 8 documentos no se identificó fecha de revisión. En 4 registros faltó responsable del acuerdo.	7 de 10 participantes señalaron que los mensajes a veces son generales o se centran más en dificultades que en avances.	En 3 de 5 registros se corrigió la falta de claridad mediante una orientación más específica para casa.	Las barreras no impiden la comunicación, pero reducen su utilidad pedagógica. Se requiere un formato breve que registre avances, dificultades, acuerdos y fechas de revisión.
Feedback continuo	Durante la aplicación inicial, el formato permitió ordenar información que antes se comunicaba de manera verbal o dispersa.	El formato de feedback aportó mayor uniformidad frente a los registros anteriores, porque incorporó meta, avance, dificultad, orientación y acuerdo.	9 de 10 participantes consideraron útil recibir retroalimentación semanal breve y una revisión mensual de acuerdos.	En 5 de 5 registros se logró completar meta, avance, dificultad y orientación. En 4 se añadió respuesta familiar.	El feedback continuo es pertinente para fortalecer la comunicación familia-centro educativo. Su uso mejora el seguimiento de la intervención y facilita acuerdos entre docentes, familias y personal de apoyo.

Nota. Elaboración propia a partir de la observación institucional, revisión documental, grupo focal y registros de feedback continuo.

La triangulación mostró coincidencia de fuentes en la necesidad de un protocolo de comunicación breve, claro y verificable. La observación mostró dispersión en el intercambio; la revisión documental, vacíos en el registro; el grupo focal, necesidades de orientación; y el feedback, una posible ruta de organización.

La triangulación evidencia también las fortalezas institucionales, el contacto del centro con las familias, el apoyo psicoeducativo a los alumnos TEA, y la necesidad de mejorar el seguimiento. En cuanto a las condiciones de implementación de la retroalimentación continua como estrategia de ordenamiento comunicacional, se destacan la disposición de las familias y la entrega de información sobre el hogar.

4.3. Discusión de resultados

Estos resultados indican que la relación entre el hogar y la institución está asociada a la persistencia del acompañamiento educativo. Al incluir un objetivo, un apoyo aplicado y una orientación para el hogar en el mensaje, los representantes contaron con una referencia de cómo mantener la pauta en sus rutinas. Sin embargo, la posibilidad de mensajes globales o tardíos se redujo. Según Cárdenas et al. (2025), la participación familiar requiere información accesible y orientación.

Las fortalezas son la cercanía, la disponibilidad, la utilización de canales y la voluntad de hacer. Todo esto requiere un marco común. Sin protocolos, el seguimiento de los acuerdos y la evaluación del progreso se ven perjudicados. Dado que el progreso en los estudiantes con TEA suele ser gradual, los progresos deben ser documentados con el fin de adaptar apoyos y valorar el progreso.

Los resultados permiten concluir que, en el acompañamiento psicoeducativo, la comunicación se desarrolla a través de orientar, registrar, escuchar, ajustar, revisar y comunicar novedades. Además, en la subcategoría de la dimensión pedagógica, Báez-Pérez y Vargas-Caicedo (2022) encuentran que está integrada en la relación de respuesta y participación. La experiencia institucional muestra que el valor de cada intercambio aumenta cuando se vincula con un objetivo y una decisión posterior.

La familia tiene información cotidiana sobre el estudiante (rutinas, intereses, señales de malestar, cambios en el hogar y recursos que ayudan a calmar). Cuando esta información llega a manos del docente, se puede realizar una intervención más afinada (Alcalá, 2022). La heterogeneidad del TEA hace que el conocimiento del contexto familiar no pueda ser desestimado.

Los docentes tienen que contar con el apoyo de la institución para que la comunicación fluya. La retroalimentación continua tiene que ser vista como una herramienta organizativa breve y no como un nuevo peso. Un formato sencillo que defina el canal, el responsable, la frecuencia y el archivo de registros evitará duplicaciones y facilitará el seguimiento, ahorrando tiempo a la institución.

En cuanto a la forma del mensaje, las orientaciones con ejemplos eran más eficaces; por ejemplo, la indicación de usar un pictograma antes de cambiar de actividad era más concreta que la anticipación visual. Un principio de parentalidad contextualizada, adaptada a las circunstancias y vivencias de las familias, se defiende también en el trabajo de Vásquez-Rodas (2025b) y se refleja en el protocolo en forma de orientaciones breves y descriptivas.

La comunicación centrada solo en dificultades puede suponer un reto para la alianza familia-centro. Las familias necesitan saber lo que está funcionando y los avances. Un reporte equilibrado da confianza y motivación. En TEA, reportar pequeños avances ayuda a los padres a seguir practicando en casa. Además, la retroalimentación debe ser continua y centrarse en los logros, las barreras y los siguientes pasos para evitar una mirada centrada en el déficit.

La reducción de barreras para el aprendizaje y la participación es uno de los principios de la inclusión, y en este sentido, la UNESCO (2020) consideraba que los sistemas educativos deberían responder a las necesidades de los estudiantes. Una barrera para el aprendizaje puede encontrarse, no sólo en el estudiante, sino también en la forma en que un adulto organiza la información. Mejores sistemas de comunicación refuerzan la respuesta inclusiva del centro.

Para el Ministerio de Educación del Ecuador (2024), la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes con adecuaciones y/o por participación debe estar centrada en la información sobre apoyos, progresos y situaciones. La comunicación de tipo familia-centro es un recurso útil cuando se da de forma ordenada y se revisa de forma periódica.

El modelo de feedback continuo aborda este diagnóstico desde la comunicación, intervención y seguimiento, y se organiza en fases: los objetivos, la sesión grupal, los registros semanales de avance, el ajuste quincenal y los nuevos acuerdos mensuales. Se trata de una organización que articula el trabajo cotidiano con un sistema de acompañamiento verificable.

Los resultados también sugieren que la fase de implementación debe llevarse a cabo de forma gradual y que debe comenzar utilizando solo algunos de los indicadores como el objetivo semanal, el progreso, el problema, la orientación a casa y la respuesta de la familia. Otros indicadores como la matriz acumulativa y las actas de revisión pueden implementarse a medida que el equipo avanza. El avance en la implementación evitará sobrecarga y favorecerá la apropiación por docentes y familias.

Los resultados cualitativos indican que la comunicación familia-centro educativo es mediación pedagógica para los alumnos de TEA y abarca también la continuidad de apoyos, la participación familiar, la lectura de conductas y la toma de decisiones. Por lo tanto, el feedback continuo es una respuesta adecuada a esta necesidad institucional.

CAPÍTULO V: Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

Las conclusiones se han formulado a partir del objetivo general y los cuatro objetivos específicos, a partir los resultados de la observación, el análisis de documentos, el grupo focal y las primeras transcripciones de las grabaciones. Cada conclusión va acompañada de una recomendación de mejora institucional en función del nivel cualitativo y el carácter situado de la investigación.

Los recursos de comunicación de la institución para el primer objetivo son la comunicación directa, la mensajería, las reuniones breves, los reportes, los cuadernos de comunicación y las orientaciones al final de la jornada. Estas herramientas permiten mantener un contacto cotidiano, y pueden ser utilizadas en función de la urgencia, la disponibilidad y el criterio de cada actor. Sin horarios, responsables y registros comunes, la memoria de los acuerdos es fugaz.

Para el segundo objetivo, los procedimientos de comunicación se activan si hay cambios en el comportamiento, en la vida diaria, en la adaptación, y si lo piden los familiares. Sin embargo, el centro no tiene un sistema consensuado de objetivos, apoyos, respuestas, compromisos y fechas de revisión. Sin embargo, debido a la falta de coordinación, puede ser difícil unir la clase y el hogar.

El tercer objetivo fue el desarrollo de un protocolo corto que incluyera meta prioritaria, avance observado, dificultad, estrategia, orientación para casa, acuerdo, responsable y fecha de revisión. Esta propuesta responde a las barreras encontradas y convierte información dispersa en información verificable. Su estructura está basada en formatos semanales, actas breves y una matriz acumulativa que permite la trazabilidad del seguimiento.

El cuarto objetivo se logró a través de cinco registros iniciales que organizaron los avances, las barreras, las orientaciones y las respuestas familiares en un mismo recorrido. Se valoró positivamente la sencillez del lenguaje y las instrucciones concretas. Dado el corto plazo, hay que ser cautos para considerar la evidencia como prueba de que es la intervención la que causa la evolución de los niños y niñas atendidos.

El objetivo se logró al considerar de forma cualitativa la relación entre estrategias de comunicación y continuidad de apoyo. La comunicación frecuente, documentada y orientada a objetivos estaba relacionada con el compromiso y el seguimiento familiar, mientras que la comunicación irregular, general o centrada solo en dificultades estaba relacionada con una menor utilidad pedagógica de la información. El feedback continuo es una alternativa institucional a las necesidades diagnosticadas.

Este diseño descriptivo-propositivo permitió conocer la realidad institucional y generar una respuesta situada. Las principales limitaciones fueron: muestra de 10 participantes, en un único centro, limitación temporal y breve aplicación inicial. Aunque las limitaciones de los datos impiden la generalización de estos resultados, la descripción del procedimiento proporciona criterios para futuras adaptaciones y evaluaciones de la intervención.

5.2. Recomendaciones

Las instituciones deben definir el canal principal y uno alternativo, el horario de atención, las personas responsables y las normas de confidencialidad. La mensajería administrativa no debe mezclarse con orientaciones pedagógicas. En cada contacto con el alumnado con TEA se deben anotar sus avances, dificultades, apoyos que recibe y pautas para casa, para dar continuidad al seguimiento.

Sin un proceso estándar, es posible usar la retroalimentación continua, el acta breve y la matriz acumulativa con el registro de meta, la estrategia, la respuesta del estudiante, la contribución familiar, el compromiso y el indicador de revisión. La institución decide cuándo es más apropiado proporcionar un mensaje breve, tener una reunión individual o llevar a cabo una revisión del personal de apoyo.

Esa recomendación se introduciría de forma gradual, es decir, primero se usarían los campos de meta prioritaria, avance, dificultad, estrategia y orientación en casa, y la matriz acumulativa y las actas mensuales se añadirían más tarde, después de que tanto los profesores como las familias se hayan familiarizado con el sistema. Además, el lenguaje debe ser accesible, descriptivo y centrado en la acción.

El piloto institucional debería durar un mes y debería incluir formación breve para docentes, representantes y personal de apoyo sobre el objetivo del protocolo, la frecuencia del registro, la respuesta esperada y la protección de datos. Al final del

piloto se debería evaluar el grado de cumplimiento de los acuerdos, la utilidad de las orientaciones y los ajustes necesarios.

En lugar de varias sesiones diarias, la institución debe utilizar registros semanales, auditorías quincenales de barreras y cierres mensuales de acuerdos. Esto significa que el progreso se revisa en incrementos más pequeños, se involucra a la familia y se coordinan las pautas de la institución y del hogar. Para evitar duplicaciones, el sistema debe tener una persona responsable de consolidar la información.

En futuras investigaciones se podría ampliar la muestra, el número de centros y el tiempo de implementación para estudiar la estabilidad del protocolo, la implicación de las familias o la continuidad de los apoyos en otros contextos. También se podrían comparar modalidades presenciales y en línea para conocer las condiciones de uso, los límites de la privacidad y las necesidades de adaptación.

Referencias bibliográficas

- Alcalá, G. C., y Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), 7–20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Al-Hamad, A. H., Gaber, S. A., y Ali, S. I. (2023). An investigation into communication between teachers and parents of students with autism spectrum disorder. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(6), 395–414. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.21>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2025). *Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. [https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2025-02/codificado de la ley org%C3%A1nica de educaci%C3%B3n intercultural.pdf](https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2025-02/codificado%20de%20la%20ley%20org%C3%A1nica%20de%20educaci%C3%B3n%20intercultural.pdf)
- Báez-Pérez, B. M., y Vargas-Caicedo, C. J. (2022). La comunicación en el proceso de educación inclusiva. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 585–595. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i6.4091>
- Camacho-Vallejo, S., Collet-Sabé, J., y Soldevila-Pérez, J. (2024). Docentes, familias e inclusión: Perspectivas divergentes, barreras e incomunicaciones entre docentes y familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 182–201. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9617871.pdf>
- Cárcamo-Vásquez, H., y Méndez-Bustos, P. (2024). Relación familia-escuela, sí... pero no tanto. Representaciones sociales del profesorado en formación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 92–111. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2234>
- Cárdenas, M. S., Román Aguirre, R. D., Cárdenas Santín, M. F., Jaramillo Toledo, R. Y., y Cabrera Ludeña, A. F. (2025). La familia en la intervención psicopedagógica y la inclusión educativa de estudiantes con trastorno espectro autista (TEA) de la ciudad de Loja. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 6776–6790. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15363
- Cedeño, B. J., y Sánchez, L. (2024). Las estrategias comunicativas que mejoran la inclusión escolar y social de los niños con trastorno del espectro autista. *Uniandes Episteme*, 11(3), 413–425. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i3.3546>
- Esquivel-Grados, J., y Reyes-Alvarado, S. (2025). Triangulación en la investigación cualitativa y mixta: una estrategia para la validez y fiabilidad científica.

- EDUTECH REVIEW. International Education Technologies Review / Revista Internacional de Tecnologías Educativas*, 10(2), 13–26.
<https://doi.org/10.62701/revedutech.v10.5480>
- Fernández, 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>
- Garcés, A., y Canelon, J. E. (2025). Integración familia-escuela en Latinoamérica: Un estado del arte sobre los avances y perspectivas en la investigación pedagógica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5).
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20176
- García-Ramos, G., Jaramillo-Ayala, J. S., Santillán Molina de Valdivia, M. B., y Albino Acuña de Cadema, M. S. (2025). Educación inclusiva en docentes de nivel secundaria: Un análisis de la red bibliométrica. *Revista InveCom*, 5(4).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14803782>
- González-Vega, A. M. C., Molina Sánchez, R., López Salazar, A., y López Salazar, G. L. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. *New Trends in Qualitative Research*, 14, e571.
<https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- Guaranda, A. G., y Rodríguez, L. A. (2025). Estrategia para favorecer el proceso de aprendizaje de estudiantes con trastornos del espectro autista. *Revista Científica de Psicología NUNA YACHAY*, 7(13), 37–50.
<https://doi.org/10.56124/nuna-yachay.v7i13.004>
- Guevara, B. A., y Freire, V. A. (2024). Efectividad de las intervenciones psicológicas en niños con trastorno del espectro autismo. *Revista Cubana de Reumatología*, 26, e1235.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9451451.pdf>
- Lavado, S., y Muñoz, A. (2023). Impacto en la familia del diagnóstico de trastorno del espectro del autismo (TEA) en un hijo/a: Una revisión sistemática. *Análisis y Modificación de Conducta*, 49(180), 3–53.
<https://doi.org/10.33776/amc.v49i180.7652>

- Li, C., y Burke, M. M. (2025). Correlates of school-home communication from caregivers of children with autism. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 63(1), 14–28. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-63.1.14>
- López, A. (2022). Investigación cualitativa: grupos focales y su aplicación en las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Sociología*, 2(4), 66–84. <https://doi.org/10.54549/cs.2022.2.4.4539>
- Maqueira, G. de la C., Guerra Iglesias, S., Martínez, R. I., y Velasteguí López, E. (2023). La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3), 210–228. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>
- Martínez, M. P., Villamar Vines, V. I., Zhindón Bermeo, E. A., y Armijos Romero, P. E. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: Avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525
- Medina-Carmona, J., Huerta-Reyes, M., Rios-Carrillo, P., y Heredia-Espinosa, A. L. (2025). Formación docente para la inclusión del alumnado con trastornos del neurodesarrollo. *Revista Espacios*, 46(2). <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p13>
- Mena, E. L., García García, C. C., y Garófalo Paca, M. E. (2024). Participación de la familia en la educación básica: Impacto y estrategias de mejora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10391
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes para estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/lineamiento-evaluacion-personas-con-NEE.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (s. f.). *CIE-11: Clasificación Internacional de Enfermedades*, 11.^a revisión. <https://icd.who.int/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2025, 17 de septiembre). *Autismo*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorder>

S

- Ortuño-Zamora, N. T. (2025). Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión de los niños con trastorno del espectro autista. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(2). <https://doi.org/10.37843/rted.v18i2.694>
- Palacios-García, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria*, 10(18). <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>
- Presidencia de la República del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/06/REGLAMENTO-GENERAL-A-LA-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf>
- Quimi, M. G., Cevallos Pacheco, N., Campos Molina, C., y Castillo Moncayo, R. (2025). Atención a necesidades educativas específicas: Un análisis al cumplimiento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el sistema fiscal ecuatoriano. *Arandu*, 12(3), 446–459. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1321>
- Roldán-Quijije, S. N. (2025). El rol de la familia en el proceso educativo: Investigación sobre cómo las dinámicas familiares y la falta de apoyo en el hogar impactan el desempeño escolar. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 178–190. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/85>
- Serna-Agudelo, B. N., Montoya-Campo, C. C., y Vélez-Soto, P. A. (2024). Acompañamiento de los padres de familia en tiempos de pandemia y su incidencia en la construcción de la propia voz en los niños en grado transición. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 29–45. <https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052024000100029&script=sciarttext>
- Syriopoulou-Delli, C. K., y Polychronopoulou, S. A. (2019). Organization and management of the ways in which teachers and parents with children with ASD communicate and collaborate with each other. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 31–48. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1359355>
- Tornero, J. J., y Pérez, S. S. (2025). Tecnologías emergentes en el aprendizaje de estudiantes con necesidades especiales: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14549933>

- Torres, M. M. (2024). Atención temprana en niños con trastornos del neurodesarrollo en Iberoamérica 2018–2022: Una revisión sistemática. *Revista Scientific*, 9(31), 230–250.
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.11.230-250>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Urquiza Esparza, R. L., Balta Sevillano, G. D. C., Orihuela Ticona, R. C., y Garay Urquiza, A. C. (2024). *Estado del arte de la educación inclusiva en la educación primaria*. *Aula Virtual*, 5(12), 622–637.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.12679644>
- Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D. M. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación.
- Vásquez-Rodas, A. C. (2025a). Desarrollo socioemocional en el ámbito educativo de estudiantes con autismo: Revisión sistemática. *Cienciamatria*, 11(21).
<https://doi.org/10.35381/cm.v11i21.1854>
- Vásquez-Rodas, A. C. (2025b). Formación parental en el ámbito educativo de estudiantes con autismo: Revisión sistemática. *Noesis*, 7(14), 989–1003.
<https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.643>
- Vives Varela, T., y Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97–104.
<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

Anexos

Anexo 1. Propuesta de feedback continuo con fases de aplicación

Propuesta de feedback continuo

El feedback continuo es el modelo que establece la comunicación entre las familias y el centro en el momento de la escolarización del alumnado con TEA, fijando el nivel de información que se debe proporcionar, quiénes son los responsables, con qué frecuencia se hace y cómo se revisa, de modo que la información diaria se vincule con lo que ocurre en el centro y en el hogar.

El protocolo se organiza en fases sucesivas de organización, diálogo, registro, revisión y ajuste. Las necesidades del grupo se recogen en la sesión grupal y se hace trazabilidad de metas, avances, dificultades y compromisos en los formatos semanales y actas. Esta aplicación gradual busca garantizar la viabilidad institucional y reducir la carga de registro para docentes y familias.

Fundamentación de la propuesta

La propuesta se basa en la comunicación pedagógica, pues considera que es un proceso de doble vía que incluye mensaje, canal, respuesta y ajuste, y que para Báez-Pérez y Vargas-Caicedo (2022) la retroalimentación es parte del aprendizaje y de la participación. El protocolo codifica esta idea en la forma de breves registros de cada interacción con un objetivo y una decisión de seguimiento.

El componente familiar está presente tanto en el componente informativo como en el componente aplicador. Según Cárdenas et al. (2025), las familias aportan información sobre las necesidades, el avance y las dificultades del alumnado con TEA. Como el formato incluye tanto una orientación a casa como un campo de respuesta familiar, la institución puede ajustar los apoyos a partir de la información de ambos contextos.

La organización de canales y su articulación responde a las barreras de tiempo corto, expectativas diferentes y falta de protocolos comunes que identifican Camacho-Vallejo et al. (2024). Se diferencian los mensajes administrativos y educativos, los responsables y se protege la confidencialidad, además de las revisiones semanal, quincenal y mensual.

La aplicabilidad también se encuentra en el uso didáctico de los medios digitales, para Tornero y Pérez (2025) la tecnología debe responder a los objetivos y condiciones de acceso. La propuesta contempla que el canal digital principal puede

ser complementado con un medio alternativo y reuniones, cuando el contenido lo justifique.

Objetivo general de la propuesta

Fortalecer el seguimiento educativo del alumnado con TEA mediante un protocolo de feedback continuo que organice el intercambio de información, la participación familiar, el registro de avances y la revisión de acuerdos entre el Centro Peque-Aprendo y los hogares.

Objetivos específicos de la propuesta

- Establecer canales, responsables, frecuencias y normas de confidencialidad para el intercambio institucional.
- Registrar metas, avances, dificultades, apoyos, respuestas familiares y acuerdos mediante formatos comunes.
- Promover la participación de los representantes mediante orientaciones breves, comprensibles y aplicables en el hogar.
- Valorar la aplicabilidad del protocolo mediante indicadores de uso, respuesta, cumplimiento y revisión periódica.

Beneficiarios y responsables

Los beneficiarios directos son los niños y niñas con TEA y los beneficiarios indirectos son sus familiares, educadores y profesionales, que pueden establecer una ruta común para poder compartir información y revisar acuerdos. Es responsabilidad de la coordinación institucional la consolidación de la información y la convocatoria a las revisiones.

Cada actor: el docente tutor fija la meta y documenta la respuesta, la familia informa si aplica la pauta y las condiciones en que se encuentra en casa, el personal de apoyo analiza patrones y sugiere cambios, y la dirección se ocupa de tiempos, datos y archivo.

Temas mínimos a tratar en el feedback

- Meta psicoeducativa prioritaria trabajada durante el período.
- Avance observable del estudiante en el aula o en el hogar.
- Dificultad detectada y situación en la que se presentó.
- Estrategia aplicada por el centro educativo y orientación concreta para casa.
- Apoyo visual, material o recurso que debe mantenerse en ambos contextos.
- Acuerdo asumido, responsable y fecha de revisión.

- Alertas relevantes sobre sueño, alimentación, conducta, salud o cambios de rutina que inciden en el proceso.

Materiales de apoyo del protocolo

- Guía de observación.
- Ficha de revisión documental.
- Formato semanal de feedback continuo.
- Acta breve de acuerdos.
- Matriz acumulativa de seguimiento.
- Agenda o cuaderno de comunicación, o canal digital institucional definido como medio principal.
- Apoyos visuales: pictogramas, horarios visuales, tarjetas de ayuda o instrucciones breves para casa.
- Rotafolio, tarjetas de priorización y lista de asistencia para la sesión grupal de retroalimentación.

Fases del protocolo de feedback continuo

Protocolo de feedback continuo

Fase	Responsables y frecuencia	Temas y actividades	Materiales	Producto esperado
1. Organización inicial	Docente tutor, familia y personal de apoyo. Primera semana del proceso.	Identificación de metas prioritarias, definición del canal principal y alternativo, horarios de contacto, responsables, criterios de confidencialidad y formato de registro.	Ficha inicial del estudiante, cronograma, directorio de contactos, formato de feedback.	Ruta individual de comunicación y seguimiento.
2. Sesión grupal de retroalimentación	Docentes, representantes legales y personal de apoyo. Aplicación mensual o al inicio de cada ciclo.	Priorización de necesidades comunes, barreras de comunicación, lenguaje claro, organización de apoyos para casa y acuerdos	Guion temático, rotafolio, tarjetas, lista de asistencia y acta de acuerdos.	Acuerdos colectivos y matriz de temas comunes.

		generales de seguimiento.		
3. Seguimiento semanal breve	Docente responsable y familia. Una vez por semana.	Registro de la meta trabajada, avance observable, dificultad detectada, orientación para casa y respuesta familiar.	Formato semanal, agenda o canal digital institucional, apoyo visual complementario.	Registro semanal con evidencia de continuidad hogar-centro.
4. Revisión quincenal de ajustes	Docente tutor y personal de apoyo. Cada quince días.	Análisis de registros, verificación de cumplimiento de acuerdos, identificación de barreras recurrentes y decisión de ajustes pedagógicos.	Matriz acumulativa, registros semanales y acta breve.	Plan de ajuste quincenal.
5. Cierre mensual y proyección	Familia, docente y personal de apoyo. Una vez al mes.	Valoración de avances, permanencia de estrategias útiles, redefinición de metas y planificación del período siguiente.	Consolidado mensual, acta de acuerdos y carpeta de evidencias.	Síntesis mensual del proceso y nuevas metas.

Nota. Elaboración propia.

Desarrollo de cada fase

Fase 1. Organización inicial

La fase inicial incluye la meta educativa prioritaria, el canal principal, el medio alterno, las personas responsables, los horarios, y las pautas de confidencialidad. Camacho-Vallejo et al. (2024) advierten que cuando los canales son poco definidos eso puede provocar tensiones entre docentes y familias. La ruta individual de comunicación está destinada a evitar este tipo de diseminación y a fijar criterios antes de los registros.

Temas a tratar: perfil comunicativo del estudiante, necesidad prioritaria, recursos visuales requeridos, medio de contacto, tiempo de respuesta, responsables y fecha de primera revisión.

Fase 2. Sesión grupal de retroalimentación

En la sesión grupal se reúne a las familias, a los docentes y a los miembros del equipo de apoyo para identificar y clasificar las prioridades y para elaborar acuerdos. Según Cárdenas et al. (2025), la participación familiar requiere una orientación continua y el reconocimiento de la información procedente del hogar. Las decisiones de la sesión se concretan en acciones, responsables y plazos en el protocolo.

Temas a tratar: información que las familias necesitan recibir con mayor frecuencia, dificultades para comprender o responder mensajes, apoyos que funcionan en el hogar, expectativas sobre el acompañamiento y propuestas para mejorar la retroalimentación institucional.

Fase 3. Seguimiento semanal breve

El seguimiento semanal utiliza un formato breve con meta, avance, dificultad, estrategia, orientación para casa y respuesta familiar. Báez-Pérez y Vargas-Caicedo (2022) ubican la retroalimentación dentro del proceso educativo, pues la respuesta modifica la acción posterior. El lenguaje debe ser claro, descriptivo y centrado en conductas observables.

Temas a tratar: meta trabajada, logro observado, situación que generó dificultad, estrategia aplicada, recomendación para casa, apoyo visual utilizado y comentario familiar.

Fase 4. Revisión quincenal de ajustes

En la revisión quincenal se comparan los registros acumulativos, se identifican barreras recurrentes y se comprueba si los patrones se repiten en ambos espacios. De acuerdo con Guevara y Freire (2024), la implicación de los cuidadores se asocia con mejores condiciones de implementación de las intervenciones en menores con TEA. El equipo utiliza la información familiar para dar, cambiar o retirar apoyos.

Temas a tratar: frecuencia real del contacto, calidad del registro, cumplimiento de acuerdos, barreras persistentes, recursos adicionales y redefinición de apoyos.

Fase 5. Cierre mensual y proyección

El cierre mensual integra progresos, dificultades pendientes, cumplimiento de compromisos y metas del siguiente ciclo. Vásquez-Rodas (2025b) plantea que la orientación a las familias debe responder al contexto y a sus necesidades. La síntesis mensual conserva una visión equilibrada entre avances, barreras y decisiones de acompañamiento.

Temas a tratar: comparación de avances entre semanas, permanencia o retiro de estrategias, compromisos renovados, nuevas prioridades y fecha del siguiente corte.

Criterios para evaluar el funcionamiento del feedback

- Uso sostenido del canal principal definido por la institución.
- Registro semanal completo y comprensible.
- Evidencia de respuesta o retroalimentación familiar.
- Presencia de acuerdos verificables y seguimiento de su cumplimiento.
- Reducción de mensajes centrados solo en problemas inmediatos.
- Mayor coherencia entre estrategias aplicadas en el centro educativo y en el hogar.

Aplicabilidad institucional

Esta estrategia puede realizarse con recursos institucionales (papel o soporte digital, cuaderno de comunicación, mensajería institucional, apoyos visuales) y en tiempos cortos de análisis. En la fase piloto, que puede ser de un mes, los datos se registran semanalmente, se analizan quincenalmente y se cierran las acciones al mes. La implementación comienza con pocos campos y la matriz se va ampliando a medida que los participantes adquieren experiencia.

Se valoran: cumplimiento de registros, claridad de orientaciones, respuesta familiar, existencia de acuerdos, revisión de compromisos. Si el uso es bajo se debe simplificar, por ejemplo, los campos a completar y los horarios. Si la respuesta familiar es baja, se revisa el canal y la comprensión del mensaje. Las decisiones sobre la continuidad se toman en el cierre mensual.

Matriz de aplicabilidad y seguimiento

Etapas	Responsable principal	Tiempo	Indicador	Evidencia
Preparación	Dirección y personal de apoyo	Semana 1	Canal, responsables y horarios definidos	Ruta institucional aprobada
Aplicación semanal	Docente tutor y familia	Semanas 2 a 5	Registro completo y respuesta familiar	Formatos de feedback

Revisión de ajustes	Docente, familia y apoyo	Cada 15 días	Acuerdos revisados y apoyos ajustados	Acta breve
Cierre mensual	Coordinación institucional	Fin del mes	Cumplimiento de compromisos y nuevas metas	Matriz acumulativa
Evaluación del piloto	Dirección y participantes	Fin de la fase	Valoración de utilidad y cambios requeridos	Informe de evaluación

Anexo 2. Guía de observación

Objetivo del instrumento: registrar, en situaciones institucionales autorizadas, las estrategias comunicacionales empleadas entre familia y centro educativo, las barreras observables y las condiciones necesarias para la continuidad de la intervención psicoeducativa.

Escala sugerida: 2 = se observa de manera consistente; 1 = se observa parcialmente; 0 = no se observa. En la columna de evidencias se describe el hecho observado.

Ítem	Indicador observable	Evidencia	Escala	Observaciones
1	Se identifica un canal principal de comunicación entre la familia y el centro educativo.			
2	La comunicación se realiza con una frecuencia definida y previsible.			
3	El mensaje transmitido es claro y comprensible para la familia.			
4	La información compartida incluye avances del estudiante.			
5	La información compartida incluye dificultades o barreras concretas.			
6	Se comunican estrategias aplicadas en el aula que pueden reforzarse en casa.			
7	Se registran acuerdos de seguimiento con responsables definidos.			
8	Existe respuesta o retroalimentación de la			

	familia frente a la orientación recibida.			
9	El lenguaje utilizado evita tecnicismos innecesarios.			
10	Se observan recursos o formatos que facilitan el registro de la información.			
11	Se identifican barreras de tiempo, canal o comprensión durante el intercambio.			
12	La información observada aporta insumos para la organización del feedback continuo.			

Anexo 3. Ficha de revisión documental

Objetivo del instrumento: analizar la consistencia y utilidad de los documentos institucionales vinculados con la comunicación familia-centro educativo y con el seguimiento de la intervención psicoeducativa.

Tipo de documento	
Fecha	
Responsable	
Canal o medio vinculado	
Objetivo relacionado	
Meta psicoeducativa referida	
Período analizado	
Código del registro	

Aspecto a revisar	Sí	Parcial	No	Evidencia / comentario
El documento precisa el				

propósito de la comunicación.				
Registra avances del estudiante.				
Registra dificultades o necesidades.				
Incluye orientaciones concretas para la familia.				
Consigna acuerdos y responsables.				
Permite seguimiento entre fechas.				
Usa lenguaje claro y breve.				
Se relaciona con la intervención psicoeducativa.				

Anexo 4. Formato de registro de feedback continuo

Objetivo del instrumento: sistematizar la comunicación breve y periódica entre el centro educativo y la familia para dar seguimiento a metas, avances, dificultades, acuerdos y ajustes.

Fecha		Semana / período	
Estudiante / código		Docente responsable	
Familia / representante		Canal utilizado	
Meta prioritaria		Apoyo visual o material	
Avance observado		Dificultad detectada	

Orientación para casa		Respuesta de la familia	
------------------------------	--	--------------------------------	--

Acuerdo	Responsable	Fecha de revisión	Observaciones

Anexo 5. Acta breve de acuerdos de seguimiento

Objetivo del instrumento: dejar constancia de los acuerdos adoptados durante las sesiones de revisión quincenal o mensual del protocolo de feedback continuo.

Fecha		Hora	
Participantes		Responsable del acta	
Tema central de la sesión		Meta prioritaria	
Avances relevantes		Barreras identificadas	
Decisiones adoptadas		Fecha del siguiente seguimiento	

Compromiso	Responsable	Indicador de cumplimiento	Observaciones

Anexo 6. Guión para la sesión grupal de retroalimentación

Objetivo del instrumento: orientar la sesión grupal de retroalimentación incorporada al protocolo para recoger necesidades comunes, priorizar temas de

seguimiento y construir acuerdos colectivos entre familias, docentes y personal de apoyo.

Momento	Tiempo estimado	Temas a tratar	Materiales
Apertura	10 minutos	Presentación de la finalidad de la sesión, normas de respeto y explicación del uso de la información.	Lista de asistencia, cartel con objetivos y acta.
Exploración de necesidades	20 minutos	Información que las familias necesitan recibir con mayor frecuencia; barreras de tiempo, canal o lenguaje; aspectos del estudiante que requieren seguimiento compartido.	Tarjetas, rotafolio y marcadores.
Priorización	15 minutos	Selección de los temas comunes más importantes: avances, dificultades, apoyos para casa, recursos visuales, frecuencia del contacto y tiempos de respuesta.	Tarjetas adhesivas o matriz de priorización.
Construcción de acuerdos	15 minutos	Definición del canal principal, periodicidad, responsables, temas mínimos del registro y fecha de revisión.	Formato de acuerdos y cronograma.
Cierre	10 minutos	Lectura de acuerdos, aclaración de dudas y confirmación del próximo seguimiento.	Acta breve y cronograma.

Preguntas orientadoras para la sesión:

- ¿Qué información sobre el estudiante resulta más útil para el acompañamiento en casa?
- ¿Qué barreras dificultan comprender o responder la información enviada por la institución?
- ¿Qué estrategias aplicadas en el centro educativo conviene sostener también en el hogar?
- ¿Con qué frecuencia debería recibirse el feedback para que sea útil y viable?
- ¿Qué formato permite registrar acuerdos y darles seguimiento con mayor claridad?

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

