

# ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS COLABORATIVAS EN LA EDUCACIÓN Y EL BIENESTAR DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA), DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19

**Dr. José Rafael Prado Pérez**

Universidad Nacional Experimental del Yaracuy-Venezuela  
Correos: [jprado@uney.com.ve](mailto:jprado@uney.com.ve) y [jose.prado078@gmail.com](mailto:jose.prado078@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-2236-510X>

**Dra. Martha Esperanza Méndez León**

Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Rafael Rangel, Venezuela  
Correo: [marthamendezleon821@gmail.com](mailto:marthamendezleon821@gmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0007-6569-433X>

**MSc. Jusnery Rujano**

Universidad de Los Andes, Centro de Investigaciones Psicológicas, Venezuela,  
Correo: [psicjusneryrujano@gmail.com](mailto:psicjusneryrujano@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-4911-1102>

## Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo establecer los factores que incidieron en la colaboración entre los padres y docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes con TEA durante la pandemia de la COVID-19. Se realizó un diseño documental, a través del cual la información se obtuvo de fuentes bibliográficas impresas y electrónicas, nacionales e internacionales. Como criterio de selección de las investigaciones se consideró que la fecha de su realización fuese entre el 2020 y el 2023. La revisión fue de tipo narrativa. El análisis de experiencias mostró que este proceso de interacción y apoyo, no solo implicó la adaptación de estrategias educativas a las necesidades únicas de estos niños, sino que, al trabajar juntos padres, maestros y alumnos, aspectos tales como compartir recursos, auxiliarse en la actualización de técnicas de enseñanza diferenciadas, así como en tecnología y mantener un acercamiento constante y una comunicación con calidad, eran necesarios para fomentar un entorno de soporte y comprensión, aspecto fundamental para el desarrollo emocional y académico de los estudiantes con TEA en este periodo crítico en el cual las emociones se manifestó en todos sus formas. Lo obtenido en este estudio sirve como aprendizaje para experiencias similares futuras.

**Palabras clave:** *Trastorno del espectro autista, colaboración, padres, docentes, pandemia COVID-19.*

Recibido: 13/06/2025

Aceptado: 03/07/2026

Revista In Situ/ISSN 2610-8100/Vol. 9 N°9/ Año 2026. San Felipe, Venezuela/ Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, pp. 298 - 311

# ANALYSIS OF COLLABORATIVE EXPERIENCES IN THE EDUCATION AND WELL-BEING OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) DURING THE COVID-19 PANDEMIC

## Abstract

The main objective of this study was to establish factors that influenced the collaboration between parents and teachers of students with autism spectrum disorder (ASD) during the development of COVID-19 pandemic. By applying a documentary design, the information was obtained from national and international printed and electronic sources. That the research was carried out between 2020 and 2023 was the criterion to select it. The type of review was narrative. Analysis of experiences showed how this process of interaction and support not only involved adapting educational strategies to the unique needs of these children, but also, by working together parents, teachers and students, sharing resources, relying on the updating of differentiated teaching techniques, as well as technology and keeping constant outreach and quality communication, a supportive and understanding environment was fostered. This was fundamental to the emotional and academic development of students with ASD in this critical period when emotions were showed in all its forms. These findings serve as a learning opportunity for similar future experiences.

**Keywords:** *Autism spectrum disorder, collaboration, parents, teachers, COVID-19 pandemic.*

## Introducción

Como lo plantea Contreras (2021), en su discurso de incorporación como Individuo de Número Sillón 22 de la Academia de Mérida en Venezuela, el año 2020 ha pasado a la historia por ser una época con una serie de eventos significativos que afectaron el devenir humano, especialmente por la aparición del síndrome respiratorio agudo SARS-CoV-2 responsable de la COVID-19.

Este mismo autor señala que la pandemia cambió radicalmente las relaciones humanas sobre el distanciamiento social, reafirmando lo planteado por el Papa Francisco, en su llamado a una ética global de solidaridad y cooperación al servicio de un futuro plasmado por la interdependencia y corresponsabilidad entre toda la familia humana.

Esto indica que la pandemia de la COVID-19 marcó un hito sin precedentes en la historia contemporánea, afectando todos los aspectos de la vida cotidiana y generando profundas transformaciones en diversas esferas, entre ellas, la educación. A medida que los gobiernos implementaron medidas de distanciamiento social para contener la propagación del virus, millones de estudiantes alrededor del mundo se vieron obligados a abandonar las aulas y adaptarse a un nuevo entorno de aprendizaje tanto remoto como virtual. Esta situación no solo expuso las vulnerabilidades del sistema educativo, sino que también reveló desigualdades como el acceso a recursos tecnológicos y apoyo educativo por parte del maestro y la familia.

La rápida, pero difícil transición hacia modalidades de enseñanza online trajo consigo nuevos desafíos tanto para docentes, familiares y estudiantes, quienes tuvieron que adaptarse a las nuevas herramientas y metodologías de enseñanza en un tiempo récord. A pesar de los obstáculos, esta crisis también abrió oportunidades para la innovación pedagógica y el desarrollo de competencias digitales, impulsando la necesidad de repensar la educación en un contexto post-pandémico.

De esta manera, la COVID-19, no solo transformó la forma en que se imparte la educación, sino que también planteó preguntas cruciales sobre los nuevos procesos vinculados a la inclusión, la equidad, la calidad y la sostenibilidad de los modelos educativos futuros. En este contexto, es fundamental reflexionar sobre las lecciones aprendidas y las estrategias adoptadas tanto por padres como docentes, con el fin de avanzar hacia un proceso educativo novedoso más inclusivo, resiliente y preparado para enfrentar futuros desafíos.

La pandemia de la COVID-19 ha causado un impacto significativo en todos los niveles educativos, pero sus consecuencias evidenciaron transformaciones críticas en el ámbito de la educación especial. Las medidas de distanciamiento social y el cierre de escuelas pusieron en evidencia las dificultades y barreras, que enfrentaron en conjunto padres, docentes y estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes dependen en gran medida de la interacción directa con educadores y profesionales de apoyo para su aprendizaje y desarrollo.

El acelerado cambio del aprendizaje presencial al aprendizaje en línea y remoto en el sistema educativo, expuso, por parte del contexto familiar, la falta de recursos adecuados y accesibles, así como la necesidad de modificaciones específicas que garantizara la inclusión y participación de estos estudiantes al proceso de enseñanza y aprendizaje. Como consecuencia, la pandemia intensificó los retos que ya enfrentaban muchas familias y docentes, quienes tuvieron

que asumir un papel activo y novedoso en la educación de sus hijos, a menudo sin la preparación necesaria.

El apoyo emocional y psicológico, además se convirtió en un aspecto crítico, ya que las rutinas conocidas fueron interrumpidas, lo que generó ansiedad y estrés tanto en los estudiantes como en las familias y los docentes, en un trinomio fundamental orientado a responder ante las complejidades de este problema de orden mundial, el cual se encontraba estrechamente vinculado al proceso educativo.

Los efectos de la pandemia de la COVID-19 han sido especialmente pronunciados para los niños con el trastorno del espectro autista (TEA). Por ejemplo, este grupo de estudiantes presenta, entre sus características, la inflexibilidad en su comportamiento y rutinas, lo cual se puede expresar en dificultad para aceptar y hacer frente a los cambios. Esta respuesta, en dicho periodo caracterizado por los cambios, tenía una alta probabilidad de impactar negativamente el funcionamiento de esta población. Y por supuesto, la ansiedad y el estrés derivados de toda esa situación afectarían su bienestar emocional y su capacidad para aprender.

En esta etapa de crisis, se reveló la importancia de la colaboración entre los padres y educadores para brindar un adecuado apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con TEA en su hogar, el cual pasó a ser el lugar donde se iba a realizar la escolarización, tal y como lo ameritaba dicha coyuntura.

A pesar de su carácter fundamental, han faltado estudios que permitan tener una noción integral sobre los diferentes elementos que repercutieron en el desarrollo del proceso interactivo de este binomio durante la pandemia de la COVID-19. Si bien este conocimiento es indispensable para abordar el proceso educativo de esta población en situaciones similares de crisis, no son menos importantes los aportes que puede generar para fortalecer el sistema escolar que atiende la población con TEA durante el periodo pospandémico. De igual manera, entre estas contribuciones se pueden mencionar la creación de estrategias más efectivas para optimizar la colaboración entre padres y docentes en todo el sistema educativo.

Sobre la base de lo expuesto, el presente estudio tuvo como objetivo establecer los factores que incidieron en la colaboración entre los padres y docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes con TEA durante el periodo de la pandemia de la COVID-19.

### **Aspectos Metodológicos**

En esta investigación se utilizó un diseño documental. Las fuentes de información abarcaron desde artículos de investigación de revistas científicas electrónicas (tanto en inglés como español) provenientes de editoriales académicas reconocidas como SciELO, Sage, y ResearchGate, hasta tesis electrónicas y libros. El tipo de revisión fue narrativa.

El arqueo bibliográfico mostró un escaso y disperso número de investigaciones centradas en los procesos interactivos entre los padres y los docentes de niños con TEA durante la pandemia de la COVID-19. Esto llevó a la necesidad de ampliar el rango de los temas a revisar en las revistas científicas, de manera que se pudieran localizar secciones que trataran esta colaboración.

No hubo un criterio específico sobre el tipo y diseño de la investigación para

seleccionar los estudios que se analizarían. Igualmente, se incluyeron estudios que abarcaban tanto niños como adolescentes. Sin embargo, se consideró el periodo en que se realizaron. En este sentido, las investigaciones publicadas debieron llevarse a cabo entre los años 2020 (cuando la pandemia se identificó en los países occidentales) hasta el año 2023, cuando ya las medidas sanitarias para la prevención del contagio habían controlado su propagación y la educación presencial ya se estaba implementando, nuevamente, en numerosos países a escala mundial. En total, se analizaron 9 investigaciones.

## Desarrollo

La situación de colapso vivido durante esta pandemia, debe afrontarse con más educación. La experiencia acumulada durante este periodo nos proporciona valiosas lecciones sobre la importancia del trabajo en equipo y la flexibilidad en la educación inclusiva, lo cual establece las bases para un futuro más colaborativo y enriquecedor entre docentes y familia. Al fortalecer esta colaboración, no solo se beneficia a los niños, sino que también se crean comunidades más resilientes y empáticas. Las enseñanzas obtenidas durante este tiempo desafiante, nos invitan a seguir fomentando una relación cercana y de apoyo mutuo entre la familia y la escuela, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a una educación inclusiva, enriquecedora, colaborativa y diversa.

De allí, la importancia de ampliar y profundizar el conocimiento de las vivencias interactivas entre el binomio padres-hijo de estudiantes con TEA durante la pandemia de la COVID 19. El siguiente análisis surge como resultado de esta necesidad.

En el campo educativo se ha extendido el uso del término colaboración para referirse a varios tipos de interacción entre las diferentes personas que intervienen en esta área formativa. Y, si bien, hay especialistas en este tema que no están de acuerdo con esta amplia utilización, la mayoría confirma su carácter interactivo y el poseer, entre sus características, las siguientes: sus participantes comparten metas, recursos y materiales y son mutuamente responsables de los resultados obtenidos, sean positivos o negativos (Friend y Cook, 2007).

En un estudio realizado por Janse Van Rensburg y Clasquin-Johnson (2023), los docentes de niños con TEA expresaron que la comunicación entre padres y docentes era importante para lograr la participación y cooperación de los progenitores en la educación de estos niños. En correspondencia con este planteamiento ellos indicaron que, durante la pandemia, mantuvieron un contacto frecuente con los padres a través de diversos procedimientos tales como encuentros virtuales en grupo o de persona a persona, llamadas telefónicas (esto último en el caso de que los padres no tuviesen dispositivos electrónicos) y medios digitales. Y, si bien, antes de este periodo se utilizaban estos medios para comunicarse con los padres, durante esta coyuntura, se pudo intensificar su utilización.

En esta investigación resaltan dos aspectos, primero uno de ellos directamente relacionado con la paridad entre los participantes. Esta importante característica de la colaboración ocurre cuando, en una interacción, la contribución de cada persona es igualmente valorada y cada persona tiene el mismo poder en la toma de decisiones (Friend y Cook, 2007). Los investigadores citados señalaron que los docentes excluyeron a los padres de estos niños en la toma de decisiones.

El otro punto se relaciona con el tipo de comunicación. Así, los docentes, además de controlarla, la realizaron de manera unidireccional con un enfoque de arriba hacia abajo. Por ejemplo, muy pocos educadores promovieron la comunicación entre padres o que compartieran, entre sí, sus experiencias.

En varias investigaciones, un número significativo de padres reportaron no estar satisfechos con el apoyo que recibieron de los docentes durante los primeros meses de la pandemia (Heyworth et al., 2021; Toseeb et al., 2020). Entre las razones que mencionaron para su insatisfacción se encuentran las siguientes: los educadores no proveyeron de los materiales adecuados para las necesidades específicas de sus hijos a través de los medios digitales, las actividades de aprendizaje no fueron accesibles ni atractivas, y en general, el apoyo individualizado fue escaso o inexistente. Los padres también expresaron que, si bien ellos eran conscientes de la presión sobre los docentes, por parte de la institución escolar hubo poca comunicación hacia los padres (Heyworth et al., citado).

Durante la pandemia hubo, igualmente, vivencias positivas de interacción y apoyo entre padres y docentes de niños con TEA. Entre los ejemplos se encuentran algunos donde esta relación se pudo realizar de manera mixta, ya que se llevó a cabo una educación tanto virtual como presencial. Así, los progenitores de unos niños con autismo, que estudiaban en una institución escolar en una zona remota de la República del Ecuador, expusieron la importancia de las visitas domiciliarias que realizaron los docentes y su impronta en el progreso de sus hijos. Los docentes, a su vez, plantearon la necesidad de mantener una buena comunicación continua con los padres (Chacón Zabala, 2022).

Una modalidad mixta de interacción también se implementó en el proceso de enseñanza y aprendizaje de dos estudiantes con TEA, incluidos en el sistema educativo general venezolano, cursantes de educación primaria. Durante la pandemia de la COVID-19, el proceso educativo de estos niños, se siguió realizando a través de medios tecnológicos digitales con las instituciones escolares regulares a las que asistían antes de esta coyuntura. Además, los padres recurrieron al apoyo individual y presencial de docentes y una acompañante pedagógica para que sus hijos realizaran sus tareas escolares. Este soporte, se ofreció a uno de los estudiantes en un centro privado de atención educativa, al cual él asistía antes de la pandemia y, para el otro niño, en su casa. En estos lugares se siguieron las medidas de seguridad respectivas para evitar el contagio. De igual manera, entre este personal y los padres, se mantuvo el contacto, a través de dispositivos digitales (Méndez y Rujano, 2025)

Los padres, el personal docente y la acompañante pedagógica expresaron su satisfacción con el proceso de colaboración que se llevó a cabo en esta experiencia. Entre los puntos que caracterizaron esta cooperación se señalaron la receptividad de los docentes para aclarar dudas manifestadas por los padres sobre los contenidos que no entendían, la flexibilidad de la institución educativa y la comunicación permanente entre ambos grupos (Méndez y Rujano, citado).

La ejecución exclusiva de una educación a distancia para estudiantes con TEA, a través del uso de medios tecnológicos digitales, produjo de forma similar interacciones positivas de cooperación entre padres y docentes durante este periodo. Algunas madres chilenas expresaron tener docentes que les brindaron mucho apoyo y además, realizaron encuentros para informar el progreso de sus hijos. Entre las buenas prácticas de inclusión educativa identificaron la

flexibilidad a la hora de realizar las actividades escolares (por ejemplo, realizar trabajos en grupo) y una mejoría en la comunicación entre las madres y el personal de la institución escolar (Carrasco-Mella et al., 2024).

Finalmente, las características específicas del sistema educativo determinaron, en algunos casos, la cooperación docente-padre de niños con TEA. Así, en Singapur, si el niño con TEA recibió su educación en el sistema educativo general antes de la pandemia, el contacto del docente con los padres se realizaba, durante este periodo, ocasionalmente, a través de medios digitales; mientras que era más común y de forma directa que este estudiante llevase a cabo su educación a través de una plataforma digital que implementó el Ministerio de Educación para el apoyo de la población estudiantil y sus docentes en toda la nación, en el año 2021 (Yang et al., 2024).

En este país es tradicional que los docentes de las instituciones educativas especiales tengan un contacto más frecuente con los padres de sus estudiantes que los docentes de la educación general. Si previamente a la pandemia, el niño con TEA era atendido en dichos institutos, sus padres experimentaban una mayor interacción con los educadores, ya que estos mantuvieron su comunicación con ellos, la cual realizaron a través de diversos medios digitales.

En ambos tipos de instituciones (generales y especiales), cuando los docentes se relacionaban con los padres era para preguntar, usualmente, cómo estaba el niño y si los progenitores estaban logrando enfrentar la situación. Por su parte, los docentes de la educación especial también enviaban más tareas escolares, así como materiales educativos, si los padres los requerían (Yang et al., citado).

Estos y otros estudios permiten identificar una serie de aspectos que influyeron en este proceso interactivo durante la pandemia de la COVID-19. En primer lugar, se ubica la tecnología. Esta herramienta, en particular la digital, fue fundamental para el contacto entre ambos grupos. En este sentido, con respecto a los docentes, cumplió un doble propósito: Primero, hizo posible que ellos continuaran compartiendo con los padres la información escolar que les ofrecían de forma directa y presencial, antes de la pandemia, por ejemplo, el progreso escolar de los estudiantes (Carrasco-Mella et al., citado).

El segundo propósito se relaciona con el hecho de que la pandemia alteró la forma como se venía realizando el proceso educativo hasta la aparición de la crisis sanitaria. En este sentido, la educación escolar debía realizarse en los hogares y no en centros educativos creados para este fin y, además, eran los padres y no los docentes quienes se encargarían de llevarla a cabo.

Por tal motivo, en esta coyuntura, los docentes necesitaron compartir con los padres, en múltiples ocasiones, aspectos del quehacer educativo que realizaban en la etapa de pre pandemia y que, en dicho periodo, no se les ofrecían a los progenitores, excepto en circunstancias muy específicas (por ejemplo, información y explicación sobre estrategias y procedimientos pedagógicos). Por consiguiente, el medio más adecuado para satisfacer esta necesidad fue primordialmente la tecnología, es decir, ella cumplió un papel de facilitadora de este nuevo conocimiento a los padres y maestros. (Méndez y Rujano, 2025; Schuck y Lambert, 2020).

Por su parte, los padres de los estudiantes con TEA se contactaban con los docentes, entre otros puntos, para la solicitud de asesorías sobre el contenido y

el proceso de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas de conocimiento y atención para los niños, así como compartir inquietudes y, por supuesto, garantizar el cumplimiento y acceso de los trabajos escolares de los niños a sus docentes (Méndez y Rujano, citado).

Asimismo, para que esta herramienta fuera útil, tanto los padres como los docentes, no solo debían tener acceso a los equipos y dispositivos adecuados (Carrasco-Mella et al., citado; Janse Van Rensburg y Clasquin-Johnson, citado; Schuck y Lambert, citado), sino, además, estar lo suficientemente preparados para su uso, y no siempre fue así. En algunas experiencias, la interacción y el apoyo entre estos grupos incluyeron también la preparación que brindaron los educadores a los progenitores para la utilización de este tipo de tecnología en la formación escolar de sus hijos en los hogares (Mukherjee y Halder, 2022; Schuck y Lambert, citado).

Finalmente, también hubo opiniones negativas sobre el desarrollo, durante la pandemia, de una educación a distancia cuya base fue la utilización de dispositivos y plataformas tecnológicas digitales (Carrasco-Mella, et al., 2024). Sin embargo, en general, los padres y los docentes favorecieron la tecnología como un recurso que facilitó el intercambio y el apoyo entre ellos durante la pandemia de la COVID-19.

En segundo lugar, se presenta el ajuste de las actividades escolares a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con TEA. Este fue otro elemento que incidió en la percepción que tuvieron los padres sobre el apoyo ofrecido por los docentes. Por ejemplo, hubo planteamientos de los progenitores, sobre no considerar el nivel de desarrollo del niño o niña, lo cual afectó los niveles de dificultad de las tareas y las actividades, así como la presentación de los materiales. Además, los contenidos no se seleccionaron sobre la base de su importancia para la formación del estudiante (Carrasco- Mella, et al., citado; Heyworth et al., citado).

Como tercer factor se muestra la flexibilidad, por el lado de los padres, este fue uno de los aspectos positivos con mayor mención. Aquí se señaló, entre otros, la extensión de las fechas de entrega de los trabajos escolares, punto que para los progenitores significaba una muestra de adaptación de los docentes a sus necesidades y a las de sus hijos, pues por múltiples razones (entre ellas laborales o la condición especial del niño o niña), en ciertos momentos, a los padres se les dificultaba presentar las actividades en las fechas establecidas (Yang et al., citado).

Como último aspecto, se encuentra la frecuencia de la interacción y la calidad de la comunicación. Expresiones tales como escaso, inexistente, permanente, en relación al contacto y el apoyo entre las partes sirvieron para caracterizar la colaboración entre estos grupos (Carrasco- Mella et al., citado; Chacón Zabala, citado; Heyworth et al., citado; Méndez y Rujano, citado). Además, se expuso el efecto del contenido de los mensajes escritos (Nicholas et al., 2024) o de las expresiones verbales (Yang et al.,citado).

Ahora bien, el factor emocional, social y afectivo cobró gran relevancia en la experiencia general de la pandemia por la COVID-19, ya que esta, por su naturaleza, desafió paradigmas en los diversos ámbitos de la vida. En la historia de la humanidad, la capacidad de emocionarse y sentir ha evolucionado a la par de sus habilidades y, en consonancia, con el continuo enfrentamiento a

transiciones, cambios y crisis producto de esa experiencia humana. En este sentido, la experiencia educativa al ser un intercambio de saberes, orientación, interacción y sobre todo de construcción de vínculos, se halla en una cercanía más estrecha a experimentar distintas emociones; es así, que la vivencia del confinamiento y cambios drásticos en el modo de aprender, enseñar y acompañar llevaron a los distintos actores a presentar emociones tanto placenteras como no placenteras.

En el caso de padres y docentes de niños o personas con TEA, los retos a nivel de expresión y manejo emocional son constantes, siendo prevalente, dentro de la condición, la experimentación de formas particulares de percepción y procesamiento de la información, que les puede llevar a una mayor tendencia a manifestar sentimientos desagradables como ira, culpabilidad, vergüenza, miedo y melancolía, esto a su vez impacta profundamente en la comunicación e interacción social y de algún modo representa una barrera al querer establecer relaciones afectivas en contextos medianamente normativos, mientras que, en situaciones inéditas como la pandemia, algunas de estas emociones se exacerbaban, no obstante, también se hizo presente un aumento de emociones agradables y favorecedoras a la adaptación socioemocional (Coelho-Medeiros et al., 2022; McCrae y Costa, 2002; Soubeste et al., 2023).

Ahora, en época de pospandemia, se puede mirar atrás y conocer que, en diversos contextos globales, las particularidades, desafíos y exigencias propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, trajeron consigo alteraciones en la participación de los padres y también de los docentes en su realización, pues las herramientas y recursos en muchos casos fueron deficientes y escasas y, principalmente, porque el ambiente mediador acostumbrado en un primer momento cambió de la escuela a la casa.

En este sentido, cualquier cambio en la dinámica de expectativa y realidad, puede desencadenar emociones como la frustración, miedo, desesperanza, hostilidad e incluso llevar a conductas impulsivas y agresivas, estas manifestaciones estuvieron presentes tanto en padres como en docentes. Su contraparte, no dejó de registrarse y es que el cambio puede generar también emociones como la esperanza, curiosidad, amabilidad y tranquilidad; ya que la pandemia, para muchos significó una pausa necesaria en sus estilos de vida agitados y desafiantes.

Según Méndez y Rujano (citado), estas emociones se vivieron en tres momentos clave: al inicio, durante y posterior al periodo crítico de la pandemia y confinamiento, en lo que en Venezuela se llamó para el campo educativo “Cada familia es una escuela”. En un primer momento, los participantes en esta experiencia de colaboración (padres, docentes y especialistas) coincidieron en la experimentación de una emoción básica como lo es el miedo, ante un escenario considerado amenazante y de peligro.

También estuvo presente la preocupación e incertidumbre, dejando interrogantes y dudas sobre cómo se llevaría a cabo el proceso educativo, cómo afectaría las competencias escolares, así como también a las habilidades sociales y emocionales tan particulares en el estudiantado con TEA. Por otro lado, en especial los padres experimentaron alivio y la percepción de esta vivencia como aprovechable.

Durante y posterior a la pandemia, las emociones y vivencias se caracteriza-

ron por tener un tinte más desagradable y con posible afectación hacia la adaptabilidad de los niños con TEA y los adultos a su alrededor; estas fueron el temor, frustración, rabia y estrés; así como irritabilidad, impulsividad y ansiedad que en el plano conductual mostraron como consecuencia rigidez e inflexibilidad en rutinas, oposicionismo, conducta desafiante en los niños; mientras que los adultos mostraron en algunos casos hostilidad. (Méndez y Rujano, citado).

En esta etapa, las emociones agradables más frecuentes fueron el disfrute, la alegría y la confianza; que primordialmente afianzaron los lazos afectivos entre los escolares y sus padres, entre los escolares y sus docentes y entre padres y docentes. Las consecuencias más importantes fueron un aumento y mejora significativa en la comunicación entre padres y docentes, en el tiempo compartido al acompañar a los niños en su proceso educativo desde casa, en la confianza para acompañar afectivamente y estar más involucrados en los avances y logros de los niños con TEA.

Otros aspectos a considerar en el plano afectivo, son los relacionados a la búsqueda de apoyo por especialistas a través de plataformas virtuales, la consolidación de apoyos específicos de profesionales de la salud mental, docentes especialistas, así como también el desarrollo y refuerzo de los recursos, actividades y estrategias compartidas por estos y también por personas con experiencias comunes; lo que derivó en posibilidades de autoconocimiento y regulación emocional.

Vale la pena mencionar que, como en la vida misma, en esta experiencia única vivida en la pandemia, la emocionalidad estuvo presente con sus distintos matices, lo que permite comprender la importancia de conocer estas vivencias particulares, con el objetivo y responsabilidad de vislumbrar posibles mecanismos de abordaje en eventos futuros. Sin duda, los procesos compartidos y colaborativos, dejan un matiz mayormente positivo y que se puede considerar indispensable en la construcción del bienestar integral de las personas con TEA y los miembros de su ecosistema inmediato.

## **Conclusiones**

El objetivo del presente estudio fue determinar los elementos que influyeron en el proceso colaborativo entre padres y docentes de estudiantes con TEA durante la pandemia de la COVID-19.

La revisión y análisis de diversos estudios mostraron que diversos factores incidieron en este proceso, los cuales abarcaron desde la frecuencia y la calidad de la comunicación entre estos grupos hasta la presencia y preparación en tecnología (en el caso de los padres), pasando por la flexibilidad en la entrega de las tareas escolares, el grado de dificultad de las tareas y actividades escolares sobre la base del nivel de desarrollo del estudiante y la selección adecuada de contenido en función de la importancia para su formación.

Lo anterior señala que, en la colaboración entre estos grupos en el proceso educativo de estos estudiantes, no solo intervinieron aspectos comunicacionales, sino también elementos provenientes de otros componentes del proceso enseñanza-aprendizaje como fueron la información y el conocimiento a ofrecer, los recursos y materiales, y la organización temporal de actividades y tareas. En esta coyuntura, además, la tecnología cumplió un papel relevante.

No se debe dejar a un lado el papel que jugaron las emociones y la afectividad en la vida de las personas en esta crisis. La presencia de emociones

agradables como la alegría, el disfrute, y la confianza, durante el proceso de enseñanza aprendizaje de esta población, consolidaron los lazos entre padres y docentes.

En síntesis, en el proceso y resultado de la colaboración entre estos grupos para la educación y el bienestar de los estudiantes con TEA durante dicha pandemia intervinieron múltiples componentes del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto conlleva la necesidad de percibir, aún más el carácter integral de la educación, lo cual, incide como un todo, en los procesos de interacción en este binomio. Se hace necesario, por lo tanto, un intercambio permanente, entre padres y docentes de esta población con TEA, sobre dichos factores.

### **Reflexiones Finales**

Definitivamente, la educación de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) se convirtió en un proceso que trasciende las fronteras del aula, se transforma sin duda alguna en un esfuerzo educativo y colaborativo entre el binomio padres y docentes. Es así, una relación, que se establece por la comunicación y la empatía, por ello, es crucial para cimentar un entorno de aprendizaje orientado hacia la inclusión y la efectividad. Las experiencias educativas desarrolladas por esta población estudiantil se enriquecen, cuando maestros y familia, trabajan en conjunto, compartiendo las perspectivas, conocimientos y experiencias, para lograr un proceso pedagógico significativo en momentos de crisis.

Los padres, en calidad de primeros educadores, proveen un conocimiento directo y profundo sobre las necesidades, intereses, limitaciones, potencialidades y desafíos que experimentan sus hijos. La experiencia del día a día con cada niño, les permite brindar importantes observaciones que pueden servir para sistematizar las prácticas educativas del día a día. Al compartir estas experiencias, los padres brindan a los docentes una sólida base sobre la cual pueden establecer las estrategias individuales que respondan a las verdaderas necesidades de cada niño.

Por otro lado, los docentes fundamentan su rol esencial en la creación de un ambiente estructurado y adaptado a las necesidades de los estudiantes con TEA. Su preparación profesional les otorga las herramientas tanto pedagógicas como metodológicas esenciales para que esta población logre un aprendizaje integral. Sin embargo, el éxito va a depender de la capacidad para establecer una relación de confianza y colaboración con los padres. Una comunicación abierta y constante entre ambas partes, crea un puente entre el hogar y la escuela, y asegura que las mediaciones y apoyos sean coherentes, sistemáticos y reforzados tanto en el entorno escolar y familiar para un proceso positivo.

Sin embargo, este trabajo conjunto representa un desafío complejo. Pueden surgir tensiones derivadas de malentendidos o enfoques divergentes. Para ello, es vital el aprendizaje mutuo; en este sentido, los espacios de capacitación conjunta permiten que el binomio padres y docentes puedan escuchar y aprender de las experiencias del uno y del otros. Para eso, la formación continua y los espacios de capacitación continuos y conjuntos, generalmente son muy importantes, ya que permiten a estos grupos, comprender mejor sus respectivos papeles y responsabilidades. Además, con estos procesos se promueve un sentido de integralidad y apoyo mutuo, vitales para el proceso educativo.

Por último, es necesario mencionar que la educación de estudiantes con

TEA debe cimentarse en el respeto, la empatía y el compromiso compartido entre los docentes y familiares. Cada pequeño avance, cada logro y cada momento de felicidad en el aula es el resultado de este esfuerzo.

Al cultivar relaciones sólidas y colaborativas entre padres y docentes no solo se apoya de forma continua a los niños con TEA, sino que se contribuye a consolidar una sociedad más inclusiva y comprensiva como la anhelada, donde la diversidad y la inclusión sean en definitiva, valoradas y celebradas.

Corresponde, por lo tanto, trazar una vía futura más prometedora para estos niños, edificando progresivamente un andamiaje que consolide la unión entre la familia y los educadores con un propósito común el bienestar y desarrollo integral de cada niño con esta condición.

## Referencias

- Carrasco- Mella, S., Paz-Maldonado, E., Cisternas García, L., y Landa Blanco, M. (2024). Educación a distancia durante la pandemia COVID-19: Experiencias de madres de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Siglo Cero*, 55(2), 67-86. DOI: <https://doi.org/10.14201/scero.31566>
- Chacón Zabala, J. D. (2022). Situación de niños autistas y sus familias en el contexto del covid-19: Estudio de caso en una unidad educativa de la Amazonia ecuatoriana. Tesis para optar al Título de Magister en Trastornos del Desarrollo Infantil, mención Autismo, [Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8532>
- Coelho-Medeiros, M. E., Gálvez, A. P., Núñez, A., Le Roy, C., Riquelme, A. y López-Espejo, M. (2022). Impacto del confinamiento en pandemia COVID-19 en la conducta de niños, niñas y adolescentes con trastorno del espectro autista. *Andes Pediátrica*, 93(6), 832-840. <https://andespediatrica.cl/index.php/rchped/article/view/4095>
- Contreras, R. R. (2021) Nueva normalidad y la COVID-19. Revisando el trinomio cultura, ética y medio ambiente. Discurso de Incorporación como Individuo de Numero 22 de la Academia de Mérida. Serie Ensayos y Discursos. <https://n9.cl/ov1qzh>
- Francisco (2020). Fratelli Tutti [Carta encíclica]. Ciudad del Vaticano.
- Friend, M. y Cook L. (2007). Interactions: Collaboration skills for school professional. (5aed.), Pearson, Boston.
- Heyworth, M., Brett, S., Houting, J. d., Magiati, I., Steward, R., Urbanowicz, A., Stears, M., y Pellicano, E. (2021). "It just fits my needs better": Autistic students and parents' experiences of learning from home during the early phase of the COVID-19 pandemic. *Autism & Developmental Language Impairments*, 6. <https://doi.org/10.1177/23969415211057681>
- Janse van Rensburg, M. y Clasquin-Johnson, M. G. (2023). Parent involvement in the case of primary school children with autism during COVID-19. *South African Journal of Childhood Education*, 13(1), 10 pages. <https://doi.org/10.4102/sajce.v13i1.1296>
- McCrae, R. y Costa, P. (2002). Inventario de Personalidad NEO Revisado e Inventario NEO Reducido de Cinco Factores. Manual Profesional. (2a ed.). TEA Ediciones.

- Méndez, M. E. y Rujano, J. A. (2025). Experiencias educativas de niños con Trastorno del Espectro Autista durante la pandemia del COVID-19, *Ágora-Trujillo*, 48.
- Mukherjee, R. y Halder, S. (2024). Students with autism in an alternative classroom during COVID-19 pandemic: experiences shared by special educators in India. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70, 696-710. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2137957>
- Nicholas, D. B., Rosslynn, T. Z., Cielsielski, J., Zwaigenbaum, L., y Conlon, O. (2024). COVID-19 Pandemic experiences of families in which a child/youth has autism and their service providers: Perspectives and lessons learned. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*.
- Schuck, R. y Lambert, R. (2020). "Am I doing enough? Special educators' experiences with emergency remote teaching in spring 2020. *Education Sciences*, 10(11). 320. <https://doi.org/10.3390/educsci10110320>
- Soubeste, M. J., Salomón, O. D. y Sadaniowski, A. (2023) Impacto del aislamiento social por COVID-19 en niños y niñas con trastornos del espectro autista y sus familias en la provincia de Misiones. *Revista Argentina de Salud Pública*. 15 (86), e86. <https://rasp.msal.gov.ar/index.php/rasp/article/view/799/811>
- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A. & Deniz, E. (2020). Supporting families with children with educational needs and disabilities during COVID-19. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tm69k>
- Yang, X., Wong, M. E. y Poon, K. K. (2024). Emergency remote learning for children with disabilities during the pandemic: Navigating parental roles and supports. *Journal of Child and Family Studies*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-023-02760-4>. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02760-4>

**José Rafael Prado Pérez:** Postdoctor en Complejidad y Desarrollo Humano en la Discapacidad, Universidad Nacional Experimental de Yaracuy (Venezuela); Doctor en Educación Mención Currículo; Magíster en Ciencias de la Educación Especial y Especialista en Ciencias de la Educación Especial; Licenciado en Educación Mención Educación Física, Universidad de Los Andes; Miembro de Número Sillón 21 de la Academia de Mérida Venezuela; Coordinador y Profesor del Postdoctorado en Complejidad y Desarrollo Humano en la Discapacidad, Universidad Nacional Experimental de Yaracuy (Venezuela); Coordinador del Grupo de Investigación Complejidad y Desarrollo Humano en la Discapacidad, Universidad Nacional Experimental de Yaracuy y Universidad de Los Andes (Venezuela), Docente Jubilado e Investigador del Núcleo Universitario “Dr. Rafael Ángel Gallego Ortiz”, Tovar de la Universidad de Los Andes Mérida Venezuela; Investigador Emérito de la Universidad de Los Andes y Director de Investigación y Postgrado de la UNEY y Presidente de FUNDAUNEY.

**Martha Esperanza Méndez León:** Profesora titular jubilada de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Rafael Rangel (ULA-NURR), Trujillo. Venezuela; Licenciada en Educación, Mención Ciencias Sociales, Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Caracas, Venezuela; Maestría (M.A.) en Psicología y Educación de Niños con Necesidades Especiales, Universidad de Londres, Instituto de Educación, Londres, Inglaterra, Reino Unido; Doctorado en Educación (Ed. D) en Educación Especial, Universidad del Estado de Illinois (ISU), Normal, Illinois, Estados Unidos; Docencia en Metodología de la Investigación y en Educación Especial.

**Jusnery Andreina Rujano Rivas:** Psicólogo, Universidad Rafael Urdaneta (URU); Magíster en Psicología Clínica, Universidad Rafael Urdaneta (URU); Profesora Instructora a Tiempo Completo, Universidad de Los Andes (ULA), Adscrita al Centro de Investigaciones Psicológicas (CIP) y Coordinadora de la Unidad de Extensión del mismo centro, profesora de las unidades curriculares: Psicología Evolutiva, Psicometría y Prácticas Profesionales en Psicología Educativa.