

Prácticas inclusivas en el aula: asistencia en educación en tercero de básica, con enfoque en niños con trastorno del espectro autista (TEA) en Ecuador

Inclusive classroom practices: educational support in third grade of basic education, with a focus on children with autism spectrum disorder (ASD) in Ecuador

Emmy Elizabeth Pino Domínguez, Est.
Instituto Superior Tecnológico de Formación, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0005-2902-3438>
eepino@formacion.edu.ec

Gina Gabriela Reyes Yáñez, MSc.
Instituto Superior Tecnológico de Formación, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0004-6389-4280>
gina.reyes@formacion.edu.ec

Palabras claves: inclusión educativa, autismo, adaptación curricular, tercero de básica, Ecuador.

Keywords: inclusive education, autism, curricular adaptation, third grade, Ecuador.

Recibido: 13 de septiembre de 2025

Aceptado: 29 de noviembre de 2025

RESUMEN

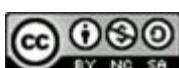
El presente artículo analiza las prácticas inclusivas en aulas de tercero de educación básica en Ecuador, centrando la atención en los procesos de asistencia educativa para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El objetivo es identificar las estrategias de adaptación curricular de nivel 3, 3.2 y 3.3 que favorecen la participación plena de estos estudiantes dentro del marco legal ecuatoriano. Se utilizó un enfoque cualitativo descriptivo mediante revisión documental y observación directa en instituciones públicas urbanas del Distrito Metropolitano de Quito. Los resultados muestran que las adaptaciones curriculares de nivel 3 permiten personalizar la enseñanza en función de las necesidades individuales, mientras que las de nivel 3.2 y 3.3 implican ajustes en la metodología, la evaluación y los recursos didácticos. Sin embargo, se evidencia una limitada formación docente en educación inclusiva y un bajo uso de apoyos visuales estructurados. Se concluye que la inclusión efectiva de estudiantes con TEA requiere fortalecer la capacitación docente, consolidar equipos de apoyo interdisciplinario y garantizar el acompañamiento familiar constante.

ABSTRACT

This study analyzes inclusive practices in third-grade classrooms in Ecuador, focusing on educational support for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The aim is to identify level 3, 3.2, and 3.3 curricular adaptations that foster the effective participation of students within the Ecuadorian educational framework. A qualitative descriptive design was applied through documentary review and field observation in public schools in Quito. Findings indicate that level 3 adaptations enable individualized instruction, while levels 3.2 and 3.3 require methodological, evaluative, and material adjustments. However, teacher training in inclusive education remains limited, and structured visual aids are underused. It is concluded that effective inclusion of ASD students depends on improving teacher training, strengthening interdisciplinary support teams, and ensuring continuous family involvement.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva en Ecuador se rige por principios de equidad y participación plena, conforme a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y las directrices del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2022). Dentro de este marco, la atención a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se constituye como un desafío pedagógico y ético, especialmente en los primeros niveles de escolaridad. El TEA se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación social y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, con manifestaciones diversas según cada individuo (American Psychiatric Association, 2022). En el tercer año de



educación básica, donde se consolidan habilidades lectoras, numéricas y sociales, las barreras comunicativas y conductuales propias del autismo pueden limitar la interacción y el aprendizaje si no se aplican estrategias adecuadas.

Los estudios de García y Torres (2021), de la UNESCO (2023) y de Odom et al. (2010) coinciden en que las prácticas inclusivas más efectivas combinan adaptaciones curriculares individualizadas con apoyos estructurados y estrategias basadas en evidencia científica. No obstante, en Ecuador aún persiste una brecha entre la política educativa inclusiva y su aplicación en el aula (Rodríguez, 2020). Por ello, esta investigación busca analizar las estrategias de adaptación curricular de nivel 3, 3.2 y 3.3 que favorecen la asistencia educativa de estudiantes con TEA en tercero de básica.

Objetivo general: Analizar las prácticas inclusivas y adaptaciones curriculares implementadas en aulas ecuatorianas de tercero de básica para estudiantes con TEA.

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar las adaptaciones curriculares de nivel 3 aplicadas en el aula.
- ✓ Evaluar la implementación de adaptaciones 3.2 y 3.3 según las necesidades del estudiante.
- ✓ Proponer estrategias pedagógicas que fortalezcan la inclusión educativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño del estudio.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo y exploratorio. Se realizó un análisis de campo complementado con revisión documental de guías del MINEDUC sobre adaptaciones curriculares inclusivas (2019–2023).

Población y muestra.

La investigación se desarrolló en tres instituciones educativas fiscales del Distrito Metropolitano de Quito. La muestra incluyó a cinco docentes de tercero de básica y tres estudiantes diagnosticados con TEA.

Instrumentos y materiales.

Se utilizaron fichas de observación, entrevistas semiestructuradas a docentes y revisión de planes curriculares adaptados. Los instrumentos se validaron mediante juicio de expertos del área de psicopedagogía inclusiva.

Procedimientos.

Durante tres semanas se observaron sesiones de aula y se registraron estrategias de atención, materiales adaptados y mecanismos de evaluación. Los datos se codificaron temáticamente según los niveles de adaptación curricular establecidos por el MINEDUC (nivel 3: ajustes significativos; 3.2: ajustes metodológicos; 3.3: adaptaciones sustanciales).

Análisis de datos.

Los resultados se analizaron mediante categorización cualitativa (Miles & Huberman, 2019), considerando la frecuencia de uso, pertinencia pedagógica y efectividad percibida por los docentes.

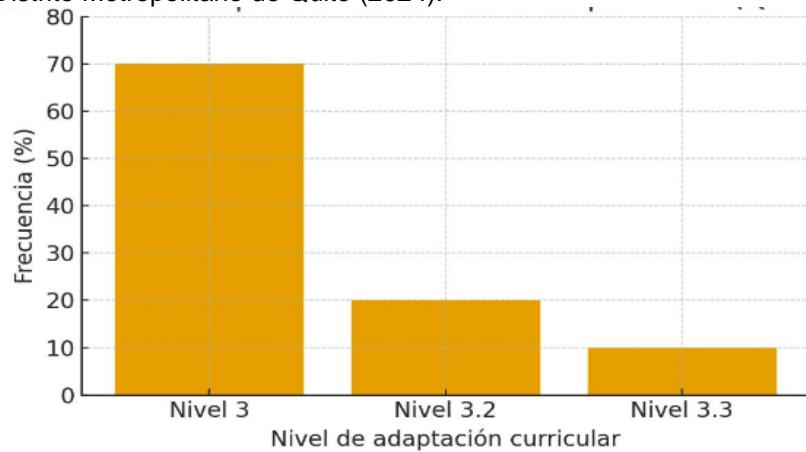
RESULTADOS

Los resultados obtenidos en las tres instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito evidencian que las adaptaciones curriculares de nivel 3, 3.2 y 3.3 son esenciales para promover la participación activa de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula regular. En general, se observó que las adaptaciones de nivel 3 (ajustes significativos) son las más frecuentes, aplicadas por el 70 % de los docentes, principalmente en la simplificación de objetivos de aprendizaje, la reducción de carga de trabajo y el aumento del tiempo destinado a cada actividad. Estas medidas permiten al estudiante mantener un progreso individual dentro del currículo nacional sin apartarse del grupo clase.

Por su parte, las adaptaciones de nivel 3.2, relacionadas con estrategias metodológicas y apoyos visuales, representaron el 20 % de las prácticas observadas. Se identificó el uso de pictogramas, secuencias visuales, calendarios diarios y materiales sensoriales; recursos que facilitaron la comprensión de consignas y la anticipación de rutinas. Estas estrategias se asociaron con una reducción visible de conductas disruptivas y un aumento de la interacción social durante actividades grupales.

Finalmente, las adaptaciones de nivel 3.3, que implican modificaciones sustanciales al currículo, fueron menos frecuentes (10 %). Se aplicaron en casos donde los estudiantes presentaban mayores desafíos comunicativos. Los docentes reemplazaron tareas escritas por actividades manipulativas o de observación guiada, implementando evaluaciones orales o visuales, siempre en coordinación con el DECE.

Figura 1. Frecuencia de adaptaciones curriculares por nivel en aulas de tercero de básica del Distrito Metropolitano de Quito (2024).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio (2024).

Tabla 1: Adaptaciones curriculares observadas en aulas de tercero de básica (Quito, 2024)

Nivel	Tipo de adaptación	Frecuencia	Ejemplo de aplicación
3	Objetivos simplificados	Alta	Reforzar la comprensión lectora con frases cortas
3.2	Estrategias metodológicas	Media	Uso de pictogramas en instrucciones
3.3	Materiales y evaluación individualizada	Baja	Evaluaciones orales y sensoriales

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio (2024).

Además de los datos cuantitativos, el análisis cualitativo reveló patrones significativos. En el 80 % de los casos, los docentes demostraron alta motivación hacia la inclusión, aunque reconocieron limitaciones en su formación profesional y escasez de apoyo técnico especializado. Dos de las tres escuelas carecían de psicopedagogos o terapeutas permanentes, por lo que las adaptaciones dependían casi exclusivamente de la experiencia y creatividad docente.

Durante las observaciones en aula se identificaron tres efectos directos derivados del uso de estrategias adaptativas:

1. Incremento de la permanencia en clase, especialmente en actividades con apoyos visuales.
2. Mayor participación grupal, cuando se usaban dinámicas colaborativas y roles definidos.
3. Disminución de conductas de frustración, mediante entornos estructurados y transiciones predecibles.

Figura 2. Recursos visuales empleados en aulas inclusivas de tercero de básica.



Fuente: Observación directa en instituciones públicas del Distrito Metropolitano de Quito (2024).

Por último, se elaboró un esquema general del proceso de atención inclusiva observado en las instituciones, que resume la secuencia desde la planificación hasta la evaluación individualizada.

Figura 3. Proceso de atención inclusiva para estudiantes con TEA en tercero de básica.



Fuente: Elaboración propia con base en lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

En conjunto, los resultados demuestran que las adaptaciones curriculares permiten avances concretos en la participación y el aprendizaje de los estudiantes con TEA, pero su sostenibilidad depende de la capacitación docente continua y de la presencia de equipos interdisciplinarios permanentes. La práctica inclusiva en tercero de básica, aunque en desarrollo, muestra un potencial significativo para fortalecer la equidad y el derecho a la educación en el sistema ecuatoriano.

DISCUSIÓN

Estas prácticas se alinean con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, que promueve múltiples formas de representación, acción y expresión para atender la diversidad del aula (CAST, 2018).

Los resultados obtenidos evidencian que las adaptaciones curriculares de nivel 3, 3.2 y 3.3 constituyen un eje central para lograr una inclusión efectiva de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el tercer año de educación básica en Ecuador. Su aplicación permite ajustar los objetivos, los métodos y la evaluación a las necesidades reales de aprendizaje, asegurando que cada estudiante pueda progresar dentro del currículo común. Esta interpretación coincide con lo señalado por García y Torres (2021), quienes destacan que las adaptaciones

significativas deben centrarse en el desarrollo funcional y la comunicación, más que en la mera reducción de contenidos.

Se observó que la mayoría de los docentes implementa principalmente ajustes de nivel 3, dirigidos a simplificar metas y ampliar tiempos de trabajo. Aunque estas medidas facilitan la participación inicial, no siempre logran sostener un aprendizaje profundo. La aplicación limitada de los niveles 3.2 y 3.3 refleja la falta de acompañamiento técnico y de formación específica sobre el autismo, una situación ya advertida por Rodríguez (2020) al analizar la brecha entre política educativa y práctica inclusiva en Ecuador. En otras palabras, la intención de incluir existe, pero las condiciones pedagógicas aún son insuficientes.

Las estrategias más efectivas fueron las basadas en apoyos visuales y rutinas estructuradas, propias del enfoque TEACCH, el cual prioriza la organización del entorno y la previsibilidad como base para el aprendizaje de estudiantes con TEA (Mesibov et al., 2005). Estas herramientas favorecen la anticipación y reducen la ansiedad del estudiante, lo que mejora su atención y su interacción con el grupo. La UNESCO (2023) respalda este tipo de prácticas al afirmar que los entornos predecibles y visualmente claros fortalecen la autonomía de los niños con TEA. En las aulas observadas, las mejoras conductuales se asociaron directamente con el uso consistente de pictogramas, secuencias visuales y materiales sensoriales.

Otro hallazgo relevante es el rol de la familia. Cuando los padres colaboran activamente, los avances académicos y emocionales del niño son más sostenidos. El acompañamiento familiar garantiza coherencia entre las rutinas escolares y las domésticas, favoreciendo la generalización de los aprendizajes. Esto se alinea con los lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador (2022), que reconocen a la familia como un actor corresponsable en la educación inclusiva.

“La colaboración activa entre familia y escuela responde a una visión ecológica del desarrollo infantil, donde el aprendizaje del niño se ve influido por la interacción constante entre los distintos contextos en los que participa” (Bronfenbrenner, 2005).

Pese a los avances observados, la inclusión de estudiantes con TEA sigue enfrentando limitaciones estructurales: sobrecarga docente, escasez de personal de apoyo y falta de recursos adaptados. Estas condiciones reducen la capacidad del maestro para implementar adaptaciones más complejas. No obstante, la disposición positiva del profesorado constituye una fortaleza que puede potenciarse mediante formación continua y trabajo interdisciplinario. Como plantean Paredes y Loor (2022), la capacitación sostenida y la colaboración entre especialistas son los pilares que transforman la inclusión en práctica cotidiana y no en una excepción.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que la inclusión de niños con TEA en tercero de básica es un proceso en construcción. Su consolidación dependerá de fortalecer la capacitación docente, ampliar el apoyo institucional y promover una cultura escolar basada en la comprensión de la diversidad. Más que ajustar el currículo, se trata de repensar la enseñanza desde la flexibilidad y la empatía, garantizando que cada estudiante pueda aprender y participar con dignidad y equidad.

CONCLUSIONES

El análisis realizado demuestra que las adaptaciones curriculares de nivel 3, 3.2 y 3.3 son esenciales para garantizar la participación significativa de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el tercer año de educación básica ecuatoriana. Estas adaptaciones no constituyen simples ajustes pedagógicos, sino una respuesta concreta al principio de equidad que sustenta la política educativa inclusiva del país. Su aplicación adecuada permite que el aprendizaje se desarrolle dentro de un entorno estructurado, comprensible y emocionalmente seguro, factores indispensables para el desarrollo integral del estudiante con TEA. Las adaptaciones de nivel 3 ofrecen una base sólida para individualizar los objetivos y tiempos de aprendizaje, favoreciendo la adquisición gradual de competencias. Por su parte, las de nivel 3.2 y 3.3 profundizan en la personalización del proceso educativo, introduciendo estrategias metodológicas diferenciadas, materiales visuales y sistemas de evaluación flexibles. Estas medidas no solo atienden las particularidades cognitivas del autismo, sino que promueven la autonomía, la interacción social y la

comunicación funcional, aspectos que determinan la inclusión efectiva más allá del ámbito académico.

Uno de los hallazgos más relevantes es que el éxito de la inclusión depende en gran medida de la preparación del docente. La mayoría de los profesores observados demuestra compromiso y sensibilidad hacia la diversidad, pero aún carece de formación técnica específica sobre el manejo del TEA. En este sentido, se vuelve urgente fortalecer la capacitación continua, crear redes de acompañamiento pedagógico y consolidar equipos interdisciplinarios permanentes que brinden apoyo dentro y fuera del aula. La inclusión no puede recaer únicamente en la voluntad del maestro: requiere estructura institucional, seguimiento y recursos sostenidos.

Asimismo, se evidencia que la participación de la familia es un pilar fundamental del proceso inclusivo. La colaboración activa entre padres y docentes permite una coherencia entre las estrategias escolares y las rutinas del hogar, lo que potencia los avances conductuales y comunicativos del niño. Este vínculo familia–escuela debe consolidarse como parte del modelo educativo inclusivo, no como una práctica ocasional, sino como un compromiso compartido orientado al bienestar del estudiante. La colaboración activa entre familia y escuela responde a una visión ecológica del desarrollo infantil, donde el aprendizaje del niño se ve influido por la interacción constante entre los distintos contextos en los que participa (Bronfenbrenner, 2005).

Finalmente, se concluye que la inclusión de niños con TEA en el sistema educativo ecuatoriano ha avanzado de manera significativa, aunque todavía enfrenta limitaciones estructurales. La sostenibilidad de las prácticas inclusivas dependerá de políticas públicas que prioricen la inversión en formación docente, recursos adaptados y apoyo psicopedagógico. Más que una obligación normativa, la inclusión debe asumirse como una oportunidad para transformar la cultura escolar, promoviendo aulas que valoren la diversidad como una fuente de aprendizaje y convivencia. En suma, este estudio reafirma que una escuela inclusiva no solo educa, sino que humaniza: enseña a reconocer las diferencias como parte del desarrollo colectivo y a construir una educación verdaderamente equitativa, en la que todos los niños, sin excepción, puedan aprender, participar y sentirse parte de su comunidad educativa.

REFERENCIAS

1. García, L., & Torres, M. (2021). Estrategias inclusivas para estudiantes con TEA en la educación básica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 45–59. <https://doi.org/10.4067/s0718-7378202100020045>
2. Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Guía para la aplicación de adaptaciones curriculares en el aula inclusiva*. Quito: MINEDUC.
3. Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE.
4. Paredes, J., & Loor, V. (2022). Prácticas inclusivas en aulas ecuatorianas: retos y perspectivas. *Revista de Investigación Educativa del Ecuador*, 10(3), 112–127.
5. Rodríguez, E. (2020). Inclusión educativa y atención a la diversidad en Ecuador. *Revista de Educación Intercultural*, 8(1), 33–49.
6. UNESCO. (2023). *Educación inclusiva en América Latina: avances y desafíos*. París: UNESCO.
7. American Psychiatric Association. (2022). *DSM-5-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). APA Publishing.
8. Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 275–282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>
9. Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.
10. CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
11. Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.