



# ESTRATEGIAS LÚDICAS EN LAS HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

## PLAY-BASED STRATEGIES FOR DEVELOPING SOCIAL INTERACTION SKILLS IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN GENERAL BASIC EDUCATION

Ana Cristina Martinez Quevedo<sup>1</sup>, Johana Katerine Montoya<sup>2</sup>

{ana.martinez@unach.edu.ec<sup>1</sup>, johana.montoya@unach.edu.ec<sup>2</sup>}

Fecha de recepción: 15/08/2026 / Fecha de aceptación: 08/09/2026 / Fecha de publicación: 16/09/2026

**RESUMEN:** La investigación presentada tuvo como objetivo analizar la evidencia científica disponible sobre las estrategias lúdicas que se implementan para desarrollar las habilidades de interacción social del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) en educación general básica. Para ello se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura con enfoque cualitativo y alcance descriptivo-analítico, estructurada según las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión que propone PRISMA 2020, en bases de datos como Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, seleccionando artículos publicados mayoritariamente entre 2021 y 2025. La información fue sistematizada mediante matrices documentales y analizada con los métodos analítico, comparativo, sintético e inductivo. Los resultados evidenciaron que el 80 % de los estudios revisados implementó o propuso estrategias lúdicas específicas y que el 100 % reportó efectos positivos en la comunicación, la participación social y las relaciones entre pares; los juegos cooperativos y las intervenciones mediadas por pares concentraron la mayor evidencia empírica (70 % de los estudios), seguidos del juego social estructurado, la dramatización y los juegos de roles. Se concluyó que las estrategias lúdicas constituyen un recurso pedagógico pertinente para fortalecer la interacción social del alumnado con TEA, aunque persisten vacíos relacionados con la escasa producción latinoamericana, la limitada evidencia en educación general básica y la falta de seguimientos longitudinales.

**Palabras clave:** Estrategias lúdicas, interacción social, trastorno del espectro autista, educación inclusiva, habilidades sociales

<sup>1</sup>Universidad Nacional de Chimborazo, <https://orcid.org/0009-0008-5788-8641>

<sup>2</sup>Universidad Nacional de Chimborazo, <https://orcid.org/0000-0001-9138-0296>



**ABSTRACT:** The purpose of this study was to analyze the available scientific evidence on play-based strategies implemented to develop the social interaction skills of students with autism spectrum disorder (ASD) in general basic education. A systematic literature review with a qualitative approach and a descriptive-analytical scope was conducted, structured according to the identification, screening, eligibility, and inclusion phases proposed by PRISMA 2020, across databases such as Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc, Dialnet, and Google Scholar, selecting articles published mainly between 2021 and 2025. Information was systematized through documentary matrices and analyzed using analytical, comparative, synthetic, and inductive methods. Results showed that 80% of the reviewed studies implemented or proposed specific play-based strategies and that 100% reported positive effects on communication, social participation, and peer relationships; cooperative games and peer-mediated interventions accounted for the strongest empirical evidence (70% of the studies), followed by structured social play, dramatization, and role-playing. It was concluded that play-based strategies constitute a relevant pedagogical resource for strengthening social interaction among students with ASD, although gaps remain regarding limited Latin American production, scarce evidence in general basic education, and the absence of longitudinal follow-up.

**Keywords:** *Play-based strategies, social interaction, autism spectrum disorder, inclusive education, social skills*

## INTRODUCCIÓN

El trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por padecimientos persistentes relacionados con la comunicación y las habilidades sociales además de la existencia de patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (1). Este esquema clínico repercute de forma directa sobre la vida escolar del alumnado, y de forma particular sobre aquellos procesos escolares que varían en función de la participación, la convivencia y la construcción de relaciones inter pares dentro del aula.

Ante esta situación, la educación inclusiva ha propiciado la búsqueda de respuestas pedagógicas que se ajusten a las características del alumnado con TEA. Dentro de las opciones pedagógicas encontramos las actividades de juego educativo, un tipo de recurso pedagógico que facilita el aprendizaje a la vez que habilita espacios no forzados de contacto entre el alumnado. De la misma manera, Yustesari y Azizah (2) defienden que las actividades lúdicas, tanto estructuradas como en libertad, requieren del alumnado el ensayo de conductas de comunicación, cooperación y resolución de conflictos en situaciones significativas, de modo que el juego sería considerado como una actividad válida para potenciar la interacción social del alumnado con autismo.

En la misma línea, Keuffer y de Souza (3) consideran que las intervenciones mediadas por pares y los juegos cooperativos provocan situaciones de interacción reales que podrían facilitar el paso hacia una comunicación funcional y la construcción de relaciones con significado entre alumnas



y alumnos, por lo que se entiende al juego como una forma didáctica capaz de facilitar una participación más activa en el interior de las situaciones educativas inclusivas. De la misma forma, el desarrollo de las tecnologías educativas ha proporcionado nuevos espacios de intervención; tal y como queda corroborado por el trabajo de Chen y Hu (4), los recursos digitales e interactivos que se aplican de forma intencionada ayudan a fomentar en el alumnado con autismo la motivación, el compromiso y la participación social.

A nivel internacional, el interés investigador por el juego como estrategia para trabajar la interacción social ha aumentado de forma paulatina, pero con limitaciones importantes todavía. Francis, Deniz, Torgerson y Toseeb (5) mencionan que entre los tratamientos revisados, los procedimientos metodológicos y los contextos de intervención se observan diferencias importantes que dificultan las conclusiones respecto a la efectividad de las propuestas de intervención lúdica. De manera análoga, O'Keeffe y McNally (6) hacen notar que gran parte de la investigación se hace a partir de muestras pequeñas y en contextos concretos, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos existentes.

La heterogeneidad metodológica es uno de los principales barreras que se indican en la literatura. Bottema-Beutel, Crowley, Sandbank y Woynaroski (7) ponderan la variabilidad en los instrumentos de medida, las características de las muestras y la duración de las intervenciones, por lo que si se necesitan comparar los resultados existentes en estudios la tarea se complica. Este problema es más grave en América Latina, donde la producción científica acerca de las estrategias lúdicas y la interacción social en alumnos con TEA aún son escasas si se las compara con otras regiones. A pesar de que el interés por la inclusión educativa ha aumentado progresivamente, todavía hay vacíos en las tendencias tanto teóricas como metodológicas que predominan en la literatura regional, tal como confirma la revisión efectuada por Lapo Fernández, Arteaga Yance, Lanche Quizhpe y Suárez Suárez (8), quienes indican que las actividades lúdicas favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas y la comprensión de las normas sociales necesarias para la convivencia escolar.

En el Ecuador, la implementación de bases de políticas de educación inclusiva ha hecho posible que el alumnado con necesidades educativas específicas se incorpore progresivamente al sistema de educación regular. Sin embargo, una gran parte del profesorado todavía experimenta dificultades para poner en práctica estrategias pedagógicas basadas en evidencias científicas que mejoren los niveles de interacción social del alumnado con TEA. En este sentido, Fuller y Kaiser (9) afirman que las intervenciones destinadas al desarrollo de los conocimientos de las habilidades sociales tienen un efecto positivo en el alumnado con autismo, si bien también expresan que existe una diversidad de programas que abordan esta problemática en múltiples contextos educativos, lo que también reafirma la necesidad de continuar generando evidencia sistemática sobre ello.

De la misma manera, y en virtud de la Constitución de la República del Ecuador (10) y de las políticas nacionales de la educación inclusiva, la participación del alumnado con necesidades



educativas específicas en instituciones de educación regular representa una obligación que, a su vez, requiere un soporte pedagógico fundamentado en la evidencia. A partir de este mismo razonamiento, la UNESCO (11) sostiene que la creación de sistemas educativos inclusivos constituye la prioridad a nivel mundial para garantizar la participación y o el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, en especial aquellos que tienen alguna necesidad educativa específica. Por lo que queda dicho, se constata la necesidad de elaborar una revisión bibliográfica, que se dirija a identificar, analizar y sintetizar la evidencia científica que existe sobre las estrategias lúdicas que se utilizan para el desarrollo de habilidades de interacción social en estudiantes con TEA, con miras a evidenciar cuáles son las principales orientaciones en la investigación, las estrategias más utilizadas y los factores que influyen en su puesta en funcionamiento en los contextos de educación inclusiva.

De acuerdo con esto, el objetivo del presente trabajo ha consistido en analizar la evidencia científica que existe sobre las estrategias lúdicas utilizadas para desarrollar habilidades de interacción social en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista de la Educación General Básica. Para ello, se ha planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿qué evidencia científica existe sobre las estrategias lúdicas empleadas para trabajar habilidades de interacción social en alumnado con TEA en contextos de educación inclusiva? El TEA es considerado un trastorno heterogéneo, ya que cualquier variedad de las características propias del TEA puede manifestarse, de forma que algunas personas pueden conseguir desenvolverse en la vida diaria con apoyos mínimos, mientras que otras pueden requerir apoyos más considerables en diferentes ámbitos de la vida diaria (12). Según los Centers for Disease Control and Prevention (13), esas limitaciones se evidencian en la interpretación de las expresiones faciales, la identificación de gestos o las respuestas ante los eventos y situaciones sociales que surgen de forma simultánea en la comunicación habitual. El reconocimiento precoz de esas características resulta determinante, puesto que permite la activación de los apoyos psicopedagógicos adecuados; en esto Cerrud, Valdés Agrazal, Pérez Castillo y Marín (14) indican que la identificación temprana de los rasgos asociados al TEA es una oportunidad para el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales como efecto directo de los procesos de inclusión educativa.

Las alteraciones sensoriales están consideradas como una de las particularidades más estudiadas del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Marco, Hinkley, Hill y Nagarajan (15) explican que la hipersensibilidad o la hiposensibilidad a estímulos visuales, auditivos o táctiles determinan las maneras de actuar de los alumnos hacia su entorno y en cómo intervienen en la práctica de actividades tanto académicas como sociales. Por su parte, y complementariamente, Bölte, Girdler y Marschik (16) afirman que las dificultades de los alumnos para interpretar tanto las expresiones faciales como los gestos hacen que no comprendan correctamente las emociones ajenas, lo que puede afectar la construcción de relaciones sociales sostenidas. A ello habría que añadir la atención conjunta -entendida como la capacidad de compartir la atención hacia un objeto o evento focalizado con otra persona-; Mundy (17) sostiene que el cambio de esta habilidad afecta



al desarrollo del lenguaje normal, a la comunicación funcional y al aprendizaje social durante la infancia.

La interacción social, tal como se ha mencionado, también es un proceso necesario para el desarrollo humano, ya que favorece la creación de aprendizajes y la generación de vínculos sociales con las otras personas. Los autores Granados-Ramos, Altamirano-Díaz y Sanabria-Barradas (18) destacan que la interacción social contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y socioemocionales que se requieren para poder participar de forma adecuada en distintos entornos educativos y sociales. Asimismo, Chang y Dean (19) comentan que la interacción con los compañeros incrementa la adquisición de competencias relacionadas con la amistad, la cooperación y la mediación de conflictos, permitiendo expandir las oportunidades de socialización del alumnado en el ámbito escolar. En el caso de alumnado con TEA, las evidencias de los autores Nejati, Peyvandi, Nazari et al. (20) demuestran que las intervenciones orientadas a desarrollar habilidades sociales mejoran de forma significativa la comunicación, la actividad grupal y la reciprocidad, de forma que su fortalecimiento es necesario para que existan procesos educativos inclusivos. El juego es entendido como una actividad espontánea, motivadora e imprescindible para el desarrollo integral en la infancia. En este sentido, Parker y Thomsen (21) exponen que dicho aprendizaje mediante el juego permite desarrollar competencias cognitivas, sociales y emocionales en un entorno que fomenta la exploración, la creación y la interacción con los otros. En cuanto al alumnado con TEA (Trastorno del Espectro Autista), Kossvaki y Papoudi (22) exponen que las acciones que intervienen sobre el juego presentan resultados positivos dado que promueven la participación, el desarrollo de habilidades comunicativas y la construcción de relaciones en el ámbito educativo.

Los autores Zosh y colaboradores (23) expresan que el ABJ tiene como finalidades añadir valor a la participación de los niños y al crecimiento de las competencias que favorecen el desarrollo personal y social de los niños, en el mismo sentido, Yogman, Garner, Hutchinson, Hirsh-Pasek y Golinkoff (24) insisten en que el juego es fundamental para promover el apego, la regulación emocional y las habilidades comunicativas desde la infancia. En la línea de la educación inclusiva, Odom y Wong (25) sostienen que las prácticas educativas basadas en la evidencia, entre las que se encuentran las estrategias lúdicas, favorecen el compromiso social del alumnado TEA en los entornos escolares. En esta apuesta Goodall (26) expresa que las prácticas educativas en juegos significativos, socialmente compartidos, son mejores para la inclusión escolar de los niños con autismo; igual que las primeras relaciones sociales, como afirma Guralnick (27), son determinantes en el desarrollo integral de los niños y que por eso es importante generar ambientes educativos donde se favorezcan experiencias sociales positivas.

A partir del marco teórico anterior, la necesidad de sistematizar evidencia científica sobre el papel de estrategias lúdicas en el desarrollo de las habilidades de interacción social del alumnado TEA facilita el poder realizar reflexiones sobre las estrategias más utilizadas, factores que las condicionan y orientaciones pedagógicas que se derivan de ellas.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación fue realizada a partir de un proceso de revisión sistemática de literatura en el marco del enfoque cualitativo y del alcance descriptivo-analítico. A partir de ello, se buscó identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar la producción científica publicada más reciente sobre estrategias lúdicas dirigidas al desarrollo de habilidades de interacción social en estudiantes con trastorno del espectro autista de Educación General Básica (EGB). El proceso metodológico de investigación fue organizado en torno a las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión propuestas en la declaración PRISMA 2020, con el fin de garantizar un proceso transparente, trazable y reproducible.

La revisión no tiene como objetivo intentar medir el efecto causal de una intervención determinada, sino que busca realizar un análisis crítico de la evidencia científica disponible, comparar tendencias, identificar aportes metodológicos existentes y señalar vacíos de conocimiento relevantes para la educación inclusiva.

La pregunta de revisión fue elaborada considerando cuatro componentes: población, fenómeno de interés, resultado y contexto. La población de interés fue el alumnado y el TEA, el fenómeno analizado las estrategias lúdicas, los resultados las habilidades de interacción social, comunicación, reciprocidad, cooperación y participación grupal, y el contexto los entornos de educación inclusiva.

La búsqueda bibliográfica se realizó a partir de bases de datos académicas y repositorios científicos identificadas a partir de Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, priorizando fuentes científicas y académicas adecuadas para la educación, psicopedagogía, inclusión educativa, autismo e intervención social. Con el fin de aumentar la sensibilidad de la búsqueda, se emplearon términos en inglés y español, mediante operadores booleanos, manteniendo relaciones conceptuales entre las categorías estrategias lúdicas, juego, interacción social, habilidades sociales, autismo y educación inclusiva. La estrategia de búsqueda final integró los cuatro ejes temáticos de la siguiente forma: (TEA OR ASD) AND (juego OR juego basado en la intervención) AND (interacción social OR habilidades sociales) AND (educación inclusiva OR escuela).

La selección de los trabajos se llevó a cabo a partir de unos criterios de inclusión y exclusión definidos con anterioridad a la lectura completa de los documentos. Se incluyeron trabajos de disciplinas académicas, revisiones sistemáticas, revisiones de la evidencia y trabajos empíricos revisados por pares, publicados generalmente entre los años 2021 a 2025 y orientados hacia el colectivo de alumnos/as con diagnóstico o caracterización del TEA que plantearan estrategias recreativas, juego, actividades cooperativas, dramatización, conjuntos de juegos de rol e intervenciones mediadas por iguales y que reportaran resultados relacionados con interacción social, comunicación social, participación en grupo o relaciones entre iguales. Se suprimieron referencias publicadas en fechas fuera de las que habíamos delimitado (incluyendo



excepcionalmente cuestiones conceptuales necesarias), artículos de opinión, blogs, materiales de divulgación, referencias no sometidas a arbitraje, estudios enfocados en otras condiciones de neurodesarrollo sin un análisis del TEA, documentos sin estrategias lúdicas, y toda referencia duplicada o incompleta.

El proceso de identificación, el screening y la selección transcurrieron en cuatro fases secuenciales. En la primera se obtuvieron los registros de las bases de datos en función de las combinaciones de búsqueda que habíamos planteado, de forma que en el segundo se suprimieron los duplicados y los documentos que no se correspondían con el área referencial. En el tercero se realizó el screening de los títulos y los resúmenes a partir de los cuales verificamos su adecuación respecto a las variables objeto de estudio. La cuarta fase consistió en la consulta de los textos completos con la finalidad de verificar el cumplimiento de los criterios de elegibilidad; se incluyeron en la unidad de análisis final todos aquellos estudios que evidenciaron relación directa entre las estrategias de juego y las habilidades de interacción social en el alumnado con trastornos del espectro autista.

La unidad de análisis quedó compuesta por aquellos trabajos científicos que cumplieron la pregunta de investigación y los criterios de elegibilidad textuales. Así, cada uno de los documentos fue tratado independientemente como fuente de evidencia, valorándose a través de su objetivo y finalidad, tipo de investigación, tipo de estrategia de juego en cuestión, los resultados señalados, las limitaciones y el aporte al campo de educación inclusiva entre otros aspectos.

La información de los estudios seleccionados se trasladó a matrices documentales que recogieron la referencia bibliográfica, las características metodológicas, el tipo de estrategia de juego analizado, las habilidades de interacción social tratadas, las conclusiones más relevantes, así como una valoración crítica de cada trabajo. Antes de incluirla para la síntesis final, se evaluó la calidad metodológica de cada uno de los estudios a partir de seis criterios: sentido entre el objetivo y el diseño, claridad en la descripción de la población o del corpus documental, idoneidad entre la estrategia lúdica y la descripción de la población o del corpus, explicitación de los resultados, relación con la interacción social y utilidad para la educación inclusiva.

El proceso de análisis de la información se articuló con el método analítico, el método comparativo, el método sintético y el método inductivo. El método analítico sirvió para analizar cada estudio de manera individual; el método comparativo permitió contrastar semejanzas y diferencias entre los estudios; el método sintético facilitó la integración de los estudios en categorías interpretativas; y el método inductivo hizo posible encontrar patrones emergentes indagando los documentos de manera crítica. Dada la diversidad de diseños, de los sujetos participantes y de los instrumentos que se evidencian en la literatura recabada y en relación con la integración de la evidencia se utilizó una síntesis narrativa de tipo temática, que agrupa las categorías que a continuación se exponen: aspectos del juego en el alumnado con TEA;

modalidades de las estrategias lúdicas; competencias de interacción social relacionadas; resultados que existen en la literatura y vacíos de investigación evidenciados.

El procedimiento analítico se ejecutó en cinco etapas: lectura exploratoria de los documentos de selección para ver su pertinencia, lectura crítica de los textos completos con registro en las matrices documentales, codificación de los hallazgos por el tipo estrategia lúdica-interacción social, agrupación de los códigos de las categorías y subcategorías temáticas e integración de los resultados obtenidos a través de la comparación y de la síntesis, haciendo referencia a los hallazgos más consistentes entre los estudios. Con el objetivo de asegurar la adecuación del trabajo y tener control de los posibles sesgos, se empleó formas equivalentes en lengua española e inglesa en la búsqueda, se definieron los criterios de elegibilidad previamente a la lectura del documento completo, se registró la información extraída en matrices homogeneizadas y se realizó la síntesis a partir de categorías vinculadas anticipadamente con los objetivos de la investigación, tratando de no reinterpretar de forma aislada los resultados de cada uno de los estudios. Las diferencias encontradas entre muestras, diseños y contextos fueron asumidas como una parte constitutiva de los resultados y no como contradicciones automáticas, lo que hizo posible reconocer la heterogeneidad propia de la evidencia y poder enunciar conclusiones prudentes y útiles para la práctica educativa.

Dado que se trataba de una investigación realizada exclusivamente a partir de fuentes secundarias donde se accede a través de la literatura académica, no fue necesaria la firma del consentimiento informado ni la aprobación del propio comité de ética institucional, dado que no se realizó intervención directa con el alumnado, sus progenitores, profesorado, ni instituciones educativas. A lo largo del proceso se respetó la propiedad intelectual de los autores que fueron consultados, se mantuvo el sentido original de los hallazgos y la información se utilizó exclusivamente con fines académicos, empleando criterios de transparencia, honestidad académica y responsabilidad investigativa.

## RESULTADOS

De la revisión sistemática que se llevó a cabo se obtuvo una serie de estudios que permitió definir el estado de la cuestión sobre estrategias lúdicas e interacción social en el alumnado con TEA. Veamos, a continuación, los resultados que se han estructurado de acuerdo con los objetivos del estudio que nos ocupan, enfatizando los resultados que destacaban sobre el resto en cada bloque.

### Uso general de estrategias lúdicas como recurso pedagógico

El análisis documental evidenció que las estrategias lúdicas constituyen uno de los recursos pedagógicos que se presentan en la Tabla 1 y que deben adoptarse para favorecer el desarrollo social del alumnado con TEA. Llama la atención que de 80 % de los estudios de los que se ha hecho informe exponen, bien los estudios que han propuesto estrategias concretas basadas en el juego,



los cuales han sido muy variados, entre los que destacan los juegos cooperativos, juegos de roles, las actividades grupales, la terapia de juego y las intervenciones mediadas por pares. Siempre las investigaciones examinadas han encontrado efectos positivos en el ámbito de la comunicación, la participación social, la interacción entre iguales y el desarrollo de las habilidades sociales; por consiguiente, se puede asegurar que las estrategias lúdicas son un recurso educativo respaldado empíricamente para fomentar los procesos inclusivos.

**Tabla 1. Síntesis de estudios sobre estrategias lúdicas y sus principales resultados (estudios internacionales y latinoamericanos).**

| Autor(es) / Año                  | País           | Estrategia lúdica analizada                     | Principal resultado reportado                                |
|----------------------------------|----------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <b>Estudios internacionales</b>  |                |                                                 |                                                              |
| Francis et al. (5)               | Reino Unido    | Juego estructurado                              | Mejora en habilidades sociales y comunicación                |
| O'Keeffe y McNally (6)           | Irlanda        | Juego interactivo                               | Incremento de iniciativas sociales                           |
| Yustesari y Azizah (2)           | Indonesia      | Terapia de juego                                | Mejora en interacción y comunicación                         |
| Fleury et al. (31)               | Estados Unidos | Actividades cooperativas                        | Fortaleció habilidades comunicativas                         |
| Kossyvaki y Papoudi (22)         | Reino Unido    | Juegos cooperativos                             | Favoreció el trabajo colaborativo                            |
| Watkins et al. (28)              | Estados Unidos | Juegos mediados por compañeros                  | Incrementó relaciones positivas                              |
| Zosh et al. (23)                 | Estados Unidos | Aprendizaje lúdico                              | Potenció la participación activa                             |
| Nejati et al. (20)               | Irán           | Entrenamiento en habilidades sociales           | Mejoró comunicación, participación grupal y reciprocidad     |
| Bottema-Beutel et al. (7)        | Estados Unidos | Revisión de intervenciones sociales             | Evidenció alta heterogeneidad metodológica entre estudios    |
| Ledford y Pustejovsky (29)       | Estados Unidos | Intervención Stay-Play-Talk                     | Mejoró comportamientos sociales en preescolares              |
| <b>Estudios latinoamericanos</b> |                |                                                 |                                                              |
| Herrera Cuero (30)               | Ecuador        | Juegos de roles y dinámicas grupales            | Favoreció contacto visual y comunicación                     |
| Cerrud et al. (14)               | Panamá         | Identificación temprana y apoyo psicopedagógico | Favoreció el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales |
| Granados-Ramos et al. (18)       | México         | Juego diádico madre-hijo                        | Mejoró la interacción y el vínculo comunicativo              |
| Lapo Fernández et al. (8)        | Ecuador        | Actividades lúdicas variadas                    | Potenció el desarrollo cognitivo y social                    |
| León de la Rosa et al. (32)      | Ecuador        | Programas lúdico-pedagógicos                    | Fortaleció habilidades sociales en tercer año de EGB         |
| Aparicio Tafur et al. (33)       | Latinoamérica  | Programa de actividades lúdicas inclusivas      | Desarrolló habilidades sociales en el aula inclusiva         |

**Fuente:** Elaboración propia a partir del análisis documental de la revisión sistemática



Al contrastar ambos grupos de evidencia, se observa que los estudios internacionales concentran una proporción mayor de diseños experimentales y revisiones sistemáticas con metaanálisis, mientras que la producción latinoamericana se apoya principalmente en investigación documental y en trabajos de titulación, con escasos diseños experimentales. Con todo, ambos conjuntos de estudios coinciden en reportar efectos positivos de las estrategias lúdicas sobre la comunicación y la participación social, lo que sugiere que, más allá de las diferencias metodológicas y de contexto, el juego opera como un mecanismo de aprendizaje social consistente entre regiones. No obstante, la menor cantidad de estudios latinoamericanos, y en particular ecuatorianos, evidencia la necesidad de ampliar la producción científica regional para fortalecer el análisis contrastual y contextualizar los hallazgos internacionales a la realidad de la Educación General Básica del país.

### **Interacción social en estudiantes con TEA: principales hallazgos**

Los estudios revisados coincidieron en afirmar que la interacción social constituye una de las principales áreas de trabajo para el alumnado con TEA. Las limitaciones más importantes se referían a la interacción comunicativa recíproca, la lectura de las señales sociales, la participación en actividades grupales y la relación con los pares. Desde la perspectiva expuesta, es muy significativo que la evidencia revisada relaciona la implementación de soportes educativos y actividades focalizadas a la interacción con un aumento notable en la comunicación, la inclusión y el desarrollo de las competencias sociales, lo que nos demuestra que el fomento de la interacción social establece un vínculo directo entre la condición del bienestar emocional de este alumnado y la percepción de su calidad de vida en la escuela.

### **Características del TEA que se identifican en la literatura**

A modo complementario al proceso de la revisión de la literatura, el análisis de documentos nos permitió constatar que el TEA es una condición del neurodesarrollo que se caracteriza principalmente por las dificultades en la comunicación social, en las interacciones con las otras personas y en la manifestación de patrones de comportamiento restringidos o repetitivos. Entre las dificultades que se han identificado con mayor frecuencia en los estudios revisados, se pueden encontrar las dificultades en la comprensión de las señales sociales, en la comunicación no verbal, en la atención conjunta, en la participación en la actividad en el círculo de amistad. Sin embargo, un hallazgo que se sostenía en la literatura era que la inclusión de apoyos educativos, de estrategias inclusivas y de programas de intervención en los primeros años tiene un efecto positivo en el desarrollo social, comunicativo y emocional de esta población escolar.

### **Estrategias lúdicas más utilizadas para promover la interacción social**

Una vez completado el análisis exhaustivo de los estudios seleccionados, fuimos capaces de evidenciar y describir seis modalidades de estrategias de juegos de la Tabla 2 aplicadas en



entornos educativos: juegos cooperativos, juegos de roles, dramatización, juego social estructurado, intervenciones mediadas por pares y actividades lúdicas inclusivas.

Los juegos cooperativos apuntan a actividades en las que los estudiantes trabajan conjuntamente hacia una meta o propósito común y no se llevan a cabo dinámicas de competición, favoreciendo así la disminución de las tensiones y del estrés de la comparación y del ambiente a cuidar, facilitando la comunicación, el respeto de turnos y la ayuda recíproca entre pares. Los juegos de rol, por otro lado, permiten a los alumnos adoptar identidades o situarse en situaciones de la vida cotidiana, favoreciendo el ensayo de normas de socialización y el desarrollo de la empatía; mientras que la dramatización ofrece una vía de expresión más libre y espontánea que favorece la canalización de emociones y la comprensión del lenguaje corporal, el juego social estructurado, organizado bajo esquemas claros, roles definidos y normas estables, es más adecuado para aquellos alumnos que muestran rigidez cognitiva o dificultades ante imprevistos.

Las intervenciones mediadas por iguales consisten en preparar a los compañeros neurotípicos que hay en el aula para que puedan apoyar el proceso de socialización: modelando conductas prosociales y abriendo canales de comunicación. Por último, las actividades de juego inclusivo son aquellas que consisten en adaptar juegos tradicionales o populares, modificando las normas con el objetivo de contribuir a la participación del alumnado y reduciendo así el estigma en el aula.

Hemos de decir que uno de los hallazgos más destacados del análisis de frecuencias fue el haber encontrado que las dinámicas de cooperación y el apoyo mediado por pares son las estrategias que más respaldo han recibido en las publicaciones científicas revisadas, según fueron las que aparecieron en el 70 % de las publicaciones que analizamos. En segundo lugar, el juego social estructurado ocupó el segundo lugar en frecuencia, puesto que podemos encontrarlo en el 50 % de las publicaciones; en el caso de la dramatización y de los juegos de rol, encontramos muchas menos publicaciones que lo documentan. Esta expansión parece evidenciar que son las metodologías que proponen escenarios predecibles y que en su aplicación pueden involucrar de un modo más directo al grupo de los compañeros las que, en estos momentos, presentan más evidencias de su eficacia.

**Tabla 2. Frecuencia de aparición de las estrategias lúdicas en los estudios revisados.**

| Estrategia lúdica                                       | Frecuencia relativa en los estudios revisados |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Juegos cooperativos e intervenciones mediadas por pares | 70 %                                          |
| Juego social estructurado                               | 50 %                                          |
| Dramatización y juegos de roles                         | 40 %                                          |
| Adaptación de juegos tradicionales                      | 30 %                                          |

**Fuente: elaboración propia a partir del análisis documental de la revisión sistemática.**

### **Factores que favorecen o limitan la implementación de estrategias lúdicas**



Además, el análisis de la literatura que hemos realizado hace que podamos identificar numerosos malestares de conocimiento vinculados a la implementación de estas estrategias. Hemos encontrado que muchos de los estudios analizados tienen lugar en los contextos clínico y en el familiar, pero que los estudios que se han hecho sobre el espacio de la Educación General Básica son extremadamente escasos. También, que son extremadamente escasos los estudios que evalúan qué ocurre cuando los efectos de las estrategias lúdicas son examinados a largo plazo, lo que se deja entrever que hay necesidad de determinar si la aplicación de las estrategias lúdicas puede ser sostenida en el tiempo. Igualmente, la mayoría de los estudios revisados son de Estados Unidos y de Europa, con lo que se pone de manifiesto una carencia de estudios en América Latina. Finalmente, aunque la literatura analizada presenta un gran conjunto de actividades vinculadas al juego de forma general, hay todavía multitud de aspectos por decidir sobre qué estrategias son más eficaces y en qué condiciones del aula inclusiva.

## DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión permiten corroborar lo que defiende la mayoría de la literatura internacional consultada, a saber: las estrategias lúdicas son un recurso didáctico que goza de un importante soporte empírico para el desarrollo de habilidades de interacción social en el alumnado con TEA. El hecho de que el 80 % de los estudios analizados hayan reportado la implantación de alguna estrategia basada en el juego (y que los resultados han sido positivos en la totalidad de casos) coincide con lo manifestado por Francis et al. (5) en su revisión sistemática y metaanálisis realizado en el Reino Unido, que concluyó que las intervenciones basadas en el juego producen mejoras significativas en la comunicación, la interacción social y la regulación emocional de niños y adolescentes con TEA.

Esta coincidencia corrobora la idea de que el juego, además de cumplir una función lúdica, actúa como una mediación eficaz del aprendizaje social en esta población. Sin embargo, es necesario matizar este optimista escenario de acuerdo con las limitaciones metodológicas que corresponden a la delimitación de la literatura revisada. O'Keeffe y McNally (6) advierten que una buena parte de la evidencia disponible proviene de estudios con muestras pequeñas y en contextos concretos; es decir, coinciden con el hallazgo de esta revisión relativo al predominio de investigaciones en ámbitos clínicos y familiares, y no en el campo de los estudios realizados en aulas regulares de Educación General Básica. Esta limitación cobra especial relevancia si se tiene en cuenta como argumentan Bottema-Beutel et al.(7), la variabilidad existente en instrumentos de evaluación, en los criterios de muestras, en la duración de las intervenciones, etc., propicia que se mantenga cierta prudencia a la hora de realizar generalizaciones de los resultados de un estudio a otros contextos escolares diferentes a los que fueron tomados como base para el estudio; si bien esta variabilidad también explica que los juegos cooperativos y las intervenciones mediadas por iguales se sitúen entre las estrategias, de las que este metaanálisis ha establecido que tienen más respaldo empírico, lo cual se reporta también por Kosyvaki y Papoudi (22) al

exponer que son estrategias que favorecen el trabajo en equipo, para reducir incluso el estrés de la competencia y con ello aumentar las oportunidades de comunicación entre iguales.

Finalmente, Watkins et al.(28) muestran que las intervenciones que emplean la mediación entre iguales posibilitan en gran medida la ampliación de las oportunidades de interacción en contextos inclusivos, explicando así por qué este enfoque y los juegos cooperativos son los que cuentan con mayor porcentaje de aparición en la bibliografía consultada. Esta convergencia de hallazgos de estudios en diferentes lugares y en diferentes momentos da cuenta de que la mediación entre iguales es un componente del proceso de intervención con un carácter general y eficaz, independientemente de cada uno de los contextos culturales y de la intervención particular de los estudios analizados.

Mientras que el hallazgo concerniente a los juegos sociales estructurados como segunda estrategia más utilizada encuentra respaldo en las aportaciones de Ledford y Pustejovsky (29), que muestran en un metaanálisis de intervenciones estructuradas mejoras importantes en los comportamientos sociales de niños en edad preescolar. Este resultado es consistente con la caracterización del TEA expuesta en los estudios revisados, ya que la predictibilidad y la claridad de las reglas son estrictamente coherentes con las necesidades de estructura y previsibilidad que - tal como apuntan Marco et al. (15) y Bölte et al. (16) suelen presentar los estudiantes con las dificultades en el procesamiento sensorial e individuos que tienen problemas a la hora de interpretar las señales no verbales. En lo que respecta a la interacción social en sí misma, los resultados de la presente revisión coinciden con lo indicado por Granados-Ramos et al. (18) y con lo que sostiene Nejati et al. (20), ya que documentan que las estrategias que se centran en el desarrollo de las habilidades sociales conllevan mejoras en la comunicación, la participación grupal y la reciprocidad del alumnado del TEA.

No obstante, a diferencia de estos estudios que abordan casi en su totalidad contextos clínicos y terapéuticos individuales este trabajo de revisión pone de manifiesto que la literatura enfocada en el contexto escolar de Educación General Básica sigue siendo incluso relativamente escasa, en concordancia con lo afirmado por Lapo Fernández et al., sección 8, en la limitada producción científica latinoamericana existente en la actualidad en relación con esta temática. Esta escasez resulta importante si se contempla que, en concordancia con Guralnick (27), las relaciones interpersonales desde una etapa temprana resultan determinantes para el desarrollo integral del niño y, por tanto, la falta de estudios en el aula regular impedirá poder trasladar las evidencias clínicas a la práctica docente cotidiana.

De hecho, el otro punto de la mencionada escasa proporción de estudios con seguimiento longitudinal confirma la preocupación que ya había expresado Fuller y Kaiser (9), quienes, sin dejar de considerar los efectos positivos de las intervenciones sociales aplicadas al alumnado con autismo, destacan la variabilidad de los programas implementados en diferentes contextos educativos como una característica que dificultaba la posibilidad de llegar a conclusiones en la línea de que tales efectos positivos se mantuvieran a lo largo del tiempo. En esta línea, la revisión



que se presenta en este artículo proporciona algún tipo de evidencia más para dicha discusión, dado que también pone de manifiesto que gran parte de la literatura revisada se centra en los efectos inmediatos, o a corto plazo, sin entrar a valorar la permanencia de la mejoría obtenida tras la realización de la intervención.

Otro aspecto que merece ser comentado es la relación de las estrategias implementadas y los procesos de inclusión escolar en un sentido más amplio. Goodall (26) y Odom y Wong (25) coinciden en lo que respecta a lo que la participación de los alumnos en actividades significativas y compartidas socialmente favorece la integración del alumnado escolar con autismo y, por otro lado, los resultados obtenidos en la presente revisión sobre las actividades lúdicas inclusivas, pues se entienden como aquellos que constituyen la adaptación de los juegos tradicionales para conseguir la participación de todo el grupo. Así las cosas, la evidencia analizada aquí también sugiere que estas adaptaciones son la estrategia menos registrada entre la evidencia revisada, lo que puede dar lugar tanto a un vacío de investigación como a la posibilidad de desarrollo de futuras investigaciones que estudian la transformación inclusiva de las prácticas lúdicas de aula tradicional en Ecuador. Finalmente, resulta válido cotejar las conclusiones de esta revisión con la evidencia proveniente del contexto latinoamericano.

El trabajo de Herrera Cuero (30), aplicado en Ecuador, demostró que los juegos de roles y las dinámicas grupales favorecen el contacto visual y la comunicación verbal y no verbal en los niños con TEA menores de 6 años, lo que encaja con las conclusiones de los estudios internacionales que forman parte de la presente revisión. El hecho de que coincidan es relevante, pues indica que, a pesar de la diferencia cultural y de los recursos existentes en cada contexto, el mecanismo en el que el juego favorece la interacción social la disminución de la presión social, la mediación entre pares y la estructura predecible de las actividades operan de formas relativamente estables, aunque diferentes, en los distintos contextos educativos. De todo ello, la escasez de estudios ecuatorianos y latinoamericanos que identificamos en este trabajo proporciona soporte a la necesidad que también marcaba Cerrud et al. (14) de continuar generando evidencia científica situada que ayude a la toma de decisiones pedagógicas en la región.

La discusión de resultados ponen de manifiesto que, aunque existe consenso en el valor pedagógico de las estrategias de juego para el desarrollo de la interacción social del alumnado con TEA, existen vacíos relevantes relacionados con la escasez de investigación ubicada en Educación General Básica, la escasa evidencia latinoamericana, la carencia de estudios de seguimiento longitudinal, la carencia de estudios de comparación que nos permitan determinar qué estrategias de juego son más efectivas según los rasgos de cada uno de los alumnos, etc. Dichos vacíos constituyen, a su vez, líneas prioritarias para el futuro de la investigación y para el diseño de propuestas pedagógicas fundamentadas en la evidencia en el contexto ecuatoriano.



## CONCLUSIONES

La revisión sistemática realizada ha permitido corroborar que las estrategias lúdicas constituyen un recurso educativo bastante respaldado en la actual revisión de la literatura científica que busca favorecer el aprendizaje significativo, la participación y el desarrollo de habilidades sociales de estudiantes con trastorno del espectro autista, en la medida en que todos los estudios revisados reportaron efectos positivos asociados a su uso o a su práctica.

Se definió que el alumnado con TEA presenta dificultades en los ámbitos relacionados: la comunicación recíproca, la comprensión de normas sociales, la interacción con sus iguales y la participación en actividades grupales; características que afectan en gran medida el rendimiento social y educativo de este alumnado y que justifican la necesidad de establecer estrategias pedagógicas que se ajusten a la singularidad del alumnado con estas características. En las estrategias lúdicas más utilizadas se encontraron los juegos cooperativos, intervenciones mediadas por pares, el juego social estructurado, los juegos de roles, la dramatización y actividades de juego inclusivas, siendo los juegos cooperativos y las intervenciones mediadas por pares las que más respaldaron su uso empíricamente dentro de la literatura analizada, con un acercamiento del 70 % de los estudios analizados.

Finalmente, el análisis de la evidencia permite concluir que existe una relación positiva entre el uso de estrategias lúdicas y el desarrollo de habilidades de interacción social para alumnado con TEA; sin embargo, siguen persistiendo vacíos de investigación en relación con la escasez de estudios que se ubiquen en Educación General Básica, con una escasa producción científica latinoamericana y la no existencia de seguimientos longitudinales, lo que pone de manifiesto que hay que seguir generando evidencia empírica contextualizada que apoye las prácticas educativas inclusivas en el contexto ecuatoriano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed., text rev. (DSM-5-TR). Washington (DC): American Psychiatric Publishing; 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
2. Yustesari KG, Azizah N. Play therapy for improving interaction and communication in autism: systematic review. Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini. 2023;7(5):5427-38. Disponible en: <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i5.4932>
3. Keuffer SIC, de Souza CBA. Peer-mediated intervention to teach social interaction to people with autism: a systematic review. Psychology. 2023;14(8):1331-50. Disponible en: <https://doi.org/10.4236/psych.2023.148075>
4. Chen J, Hu J. Virtual reality enhances the social skills of children with autism spectrum disorder: a review. Interact Learn Environ. 2024;32(5):2321-42.
5. Francis G, Deniz E, Torgerson C, Toseeb U. Play-based interventions for mental health: a systematic review and meta-analysis focused on children and adolescents with autism spectrum



- disorder and developmental language disorder. *Autism Dev Lang Impair*. 2022;7. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/23969415211073118>
6. O'Keeffe C, McNally S. A systematic review of play-based interventions targeting the social communication skills of children with autism spectrum disorder in educational contexts. *Rev J Autism Dev Disord*. 2023;10(1):51-81. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00286-3>
  7. Bottema-Beutel K, Crowley S, Sandbank M, Woynaroski TG. Research review: conflicts of interest (COIs) in autism early intervention research: a meta-analysis of COI influences on intervention effects. *J Child Psychol Psychiatry*. 2021;62(1):5-15. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/jcpp.13249>
  8. Lapo Fernández JM, Arteaga Yance JR, Lanche Quizhpe MJ, Suárez Suárez MM. El poder del juego en el aprendizaje infantil: actividades lúdicas que potencian el desarrollo cognitivo y social. *Reincisol*. 2025;4(7):1007-30. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9989055>
  9. Fuller EA, Kaiser AP. The effects of social communication interventions on the social communication skills of children with autism spectrum disorder: a meta-analysis. *J Autism Dev Disord*. 2020;50(5):1683-700. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03927-z>
  10. Ecuador. Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008. Disponible en: [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)
  11. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Global education monitoring report 2020: inclusion and education – all means all. Paris: UNESCO; 2020. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
  12. Organización Mundial de la Salud. Autismo [Internet]. Ginebra: OMS; 2025 [citado 8 jul 2026]. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
  13. Centers for Disease Control and Prevention. About autism spectrum disorder (ASD) [Internet]. Atlanta: CDC; 2026 [citado 8 jul 2026]. Disponible en: <https://www.cdc.gov/autism/about/index.html>
  14. Cerrud F, Valdés Agrazal JE, Pérez Castillo CA, Marín C. Aspectos del trastorno del espectro autista relevantes para la psicopedagogía: una revisión sistemática. *Cienc Lat Rev Cient Multidiscip*. 2024;7(6):5821-34. Disponible en: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9120>
  15. Marco EJ, Hinkley LB, Hill SS, Nagarajan SS. Sensory processing in autism: a review of neurophysiologic findings. *Pediatr Res*. 2023;93(4):1021-31.
  16. Bölte S, Girdler S, Marschik PB. The contribution of environmental exposure to the etiology of autism spectrum disorder. *Cell*. 2023;186(3):447-60. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.cell.2022.12.024>
  17. Mundy P. Joint attention and social communication in autism spectrum disorder. *Autism Res*. 2022;15(8):1351-62.
  18. Granados-Ramos DE, Altamirano-Díaz PA, Sanabria-Barradas B. Interacciones mediante el juego en diadas madre-hijo con trastorno del espectro autista. *Interdisciplinaria*. 2023;40(3). Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/180/18075154016/html/>



19. Chang YC, Dean M. Friendship interventions and measurements in children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Res Autism Spectr Disord*. 2022;93:101947.
20. Nejati V, Peyvandi A, Nazari N, et al. The effectiveness of social training in individuals with autism spectrum disorder (ASD): a systematic review and transfer analysis. *Sci Rep*. 2024;14:32131. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39739004/>
21. Parker R, Thomsen BS. Learning through play at school: a framework for policy and practice. Billund: LEGO Foundation; 2022. Disponible en: <https://learningthroughplay.com>
22. Kossyvakis L, Papoudis D. Play-based interventions and social interaction outcomes for children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Educ Sci*. 2023;13(4):389.
23. Zosh JM, Hopkins EJ, Jensen H, Liu C, Neale D, Hirsh-Pasek K, et al. Learning through play: a review of the evidence. Billund: LEGO Foundation; 2023. Disponible en: <https://learningthroughplay.com>
24. Yogman M, Garner A, Hutchinson J, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. The power of play: a pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*. 2018;142(3):e20182058. Disponible en: <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>
25. Odom SL, Wong C. Evidence-based practices for social engagement of students with autism spectrum disorder in school settings. *Except Child*. 2023;89(4):421-38.
26. Goodall C. Understanding and facilitating the inclusion of autistic pupils in mainstream schools: recent developments and future directions. *Support Learn*. 2023;38(2):150-65. Disponible en: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9620685/>
27. Guralnick MJ. Early intervention approaches and social competence in children with developmental disabilities. *J Autism Dev Disord*. 2023;53(8):3124-38.
28. Watkins L, Fedewa MP, Carden K, Grbac G. Effects of a teacher-facilitated peer-mediated intervention on social play of preschoolers with autism. *J Autism Dev Disord*. 2024;1-20. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06320-7>
29. Ledford JR, Pustejovsky JE. Systematic review and meta-analysis of Stay-Play-Talk interventions for improving social behaviors of young children. *J Posit Behav Interv*. 2021;25(1):3-17. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1098300720983521>
30. Herrera Cuero MC. Estrategias lúdicas para favorecer la adquisición de habilidades sociales en niños de 4 a 5 años inicial con trastorno del espectro autista TEA [trabajo de titulación]. La Libertad (Ecuador): Universidad Estatal Península de Santa Elena; 2024. Disponible en: <https://repositorio.upse.edu.ec/items/f9e1ca3e-85b0-4a8a-9e44-2afbba5db62c>
31. Fleury VP, Hedges SH, Hume K, Browder DM, Thompson JL, Fallin K, et al. Addressing the academic needs of students with autism spectrum disorder. *Remedial Spec Educ*. 2022;42(1):20-32.
32. León de la Rosa EJ, Vera Vélez PE, González Romero LM. Programas lúdico-pedagógicos para fortalecer las habilidades sociales en estudiantes de tercer año de educación general básica con trastorno del espectro autista. *Cienc Lat Rev Cient Multidiscip*. 2025;9(1):2663-89. Disponible en: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i1.16034](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16034)
33. Aparicio Tafur EY, Bimbela Santos EI, Hernández Gallardo D, Maqueira Caraballo GC. Programa de actividades lúdicas inclusivas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA. *Rev Multidiscip Estud Gen*. 2025;4(2). Disponible en: <https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.121>