

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA.**

TEMA:

**PROGRAMAS LÚDICO-PEDAGÓGICOS PARA FORTALECER LAS
HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA:
UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE**

Autor:

LEÓN DE LA ROSA ESTHER JOHANNA

VERA VÉLEZ PATRICIA ELIZABETH

Tutor:

Msc. LOURDES MARIBEL GONZÁLEZ ROMERO

Milagro, 2025

RESUMEN

El presente estudio analiza el impacto de los programas lúdico-pedagógicos en el fortalecimiento de las habilidades sociales de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Tercer Año de Educación General Básica, utilizando un enfoque de caso múltiple. La investigación se llevó a cabo en la Escuela de Educación Básica Particular "John Dewey" y aplicó una metodología de enfoque mixto, integrando técnicas cualitativas y cuantitativas. Los participantes de la investigación incluyeron dos estudiantes con diagnóstico de TEA, designados como Caso A y Caso B.

El estudio partió de un diagnóstico inicial utilizando el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), entrevistas con docentes y familias, y guías de observación. Los resultados iniciales reflejaron dificultades en la interacción espontánea, la solución de conflictos y la relación con adultos, pero también fortalezas en áreas como las habilidades sociales básicas y la respuesta emocional. Con base en estos hallazgos, se diseñó un programa lúdico-pedagógico adaptado a las características específicas de cada caso, implementado en sesiones regulares durante cuatro semanas.

Los resultados post intervención mostraron un leve mejoramiento en las habilidades sociales de ambos casos, en el Caso A un incremento del 11.54% del nivel de desarrollo de habilidades sociales y en el Caso B un 12.35% de mejoría según el CHIS, destacándose avances en habilidades conversacionales, regulación emocional y participación en actividades grupales. Sin embargo, persistieron áreas críticas como la resolución autónoma de conflictos y la relación espontánea con adultos. La comparación entre los casos reveló que el Caso B presentó mejoras más uniformes, mientras que el Caso A evidenció progresos específicos pero limitados.

El estudio concluye que los programas lúdico-pedagógicos son una herramienta eficaz para promover habilidades sociales en estudiantes con TEA, aunque se requiere un trabajo continuo y estrategias más específicas para consolidar los logros. Estos hallazgos contribuyen al diseño de intervenciones inclusivas que integren el juego como medio para fortalecer el aprendizaje social.

Palabras clave: *habilidades sociales; TEA; programas lúdico-pedagógicos; inclusión educativa; caso múltiple.*

ABSTRACT

skills of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Third Year of General Basic Education, using a multiple case approach. The research was carried out at the "John Dewey" Private Basic Education School and applied a mixed-approach methodology, integrating qualitative and quantitative techniques. The research participants included two students diagnosed with ASD, designated as Case A and Case B.

The study started from an initial diagnosis using the Social Interaction Skills Questionnaire (CHIS), interviews with teachers and families, and observation guides. The initial results reflected difficulties in spontaneous interaction, conflict resolution, and relationships with adults, but also strengths in areas such as basic social skills and emotional response. Based on these findings, a playful-pedagogical program adapted to the specific characteristics of each case was designed, implemented in regular sessions for four weeks.

The post-intervention results showed a slight improvement in the social skills of both cases, in Case A an increase of 11.54% in the level of development of social skills and in Case B a 12.35% improvement according to the CHIS, highlighting advances in conversational skills, emotional regulation and participation in group activities. However, critical areas persisted such as autonomous conflict resolution and spontaneous relationships with adults. The comparison between the cases revealed that Case B presented more uniform improvements, while Case A showed specific but limited progress.

The study concludes that playful-pedagogical programs are an effective tool to promote social skills in students with ASD, although continuous work and more specific strategies are required to consolidate achievements. These findings contribute to the design of inclusive interventions that integrate play as a means to strengthen social learning.

Keywords: *social skills; ASD; recreational-pedagogical programs; educational inclusion; multiple case.*

INTRODUCCIÓN (OBJETIVO DEL ARTÍCULO)

El fortalecimiento de las habilidades sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un gran desafío, puesto que estas habilidades son fundamentales para el desarrollo personal y la integración social, particularmente en entornos escolares, donde las interacciones con pares y docentes son esenciales. En este contexto, los programas lúdico-pedagógicos se han posicionado como estrategias innovadoras y efectivas para abordar estas necesidades y promover un aprendizaje significativo. Este artículo explora cómo la implementación de estas intervenciones impacta en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con TEA de Tercer Año de Educación General Básica (EGB) en la Escuela de Educación Básica Particular "John Dewey".

El presente estudio se desarrolla como un análisis de caso múltiple que busca responder a la pregunta: ¿Cómo influye la implementación de programas lúdico-pedagógicos en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes con TEA de Tercer Año de Educación General Básica? A partir de esta interrogante, se analizan las características iniciales de las habilidades sociales de los estudiantes, se diseña e implementa un programa adaptado a sus necesidades específicas y se evalúan los cambios observados tras la intervención. Este enfoque permite identificar patrones comunes y diferencias significativas entre los casos, aportando datos relevantes para la práctica educativa inclusiva.

La metodología empleada combina un enfoque mixto que integra técnicas cualitativas y cuantitativas, lo que permite una comprensión integral de los resultados, para esto se realizan observaciones sistemáticas, entrevistas con docentes, familias y análisis de actividades, complementados con mediciones pre y post intervención para evaluar el impacto de los programas implementados.

Este trabajo busca no solo contribuir al campo de la educación inclusiva al ofrecer un modelo práctico y replicable, sino también sensibilizar a las comunidades educativas sobre la importancia de integrar estrategias lúdicas en el desarrollo de las habilidades sociales, promoviendo de esta manera un entorno de aprendizaje más equitativo y enriquecedor, donde todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades específicas, puedan alcanzar su máximo potencial.

MARCO TEÓRICO

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) y las dificultades de comunicación e interacción social.

El Trastorno del Espectro Autista se destaca por problemas en hablar con los demás y socializar, junto con comportamientos repetitivos y limitantes. Según Medranda (2023) dice que estas características afectan cómo nos llevamos con otros y cómo nos unimos a grupos. En la escuela, los estudiantes con TEA tienen problemas para relacionarse con los demás en clase, lo que puede afectar su crecimiento.

Desde el punto de vista de Rosales (2023) en el sistema educativo ecuatoriano el TEA constituye un gran desafío dentro de la atención a los estudiantes que tienen necesidades educativas específicas (NEE), por lo cual es necesario que el personal docente disponga de los recursos didácticos y pedagógicos para intervenir ante dificultades en la comunicación, la interacción social y comportamientos restrictivos o repetitivos, ya que estas limitaciones pueden afectar de manera significativa la capacidad de los estudiantes para participar en actividades grupales, formar vínculos positivos con sus compañeros y desenvolverse adecuadamente en contextos sociales.

De acuerdo con Vivas (2022) las habilidades sociales juegan un papel preponderante en la formación integral de los estudiantes, en relación a que son esenciales para formar relaciones afectivas, colaborar con los demás y resolver conflictos, de hecho en la actualidad el Ministerio de Educación se enfoca no sólo en el desarrollo de las habilidades cognitivas, sino también en las sociales y emocionales.

Según Andrade (2023) en los estudiantes con TEA, las habilidades sociales suelen verse afectadas debido a las dificultades para leer las señales sociales y el manejo emocional. Sin embargo, estas competencias no son algo con lo que se nace, por esta razón pueden mejorar y reforzarse mediante intervenciones pedagógicas bien diseñadas, adaptadas a las necesidades y características particulares de cada estudiante. Finalmente, comprender estas necesidades y abordarlas mediante estrategias inclusivas y personalizadas mejora la calidad de vida de los estudiantes con TEA y también fomenta una escuela más empática y cohesionada, donde la diversidad es valorada y respetada.

Las actividades lúdicas y su incidencia en el desarrollo de las habilidades de comunicación social

en niños con TEA.

Las actividades lúdicas representan una estrategia pedagógica valiosa para fomentar el desarrollo de habilidades de comunicación social en niños con TEA, estas actividades, caracterizadas por su capacidad para motivar, involucrar y generar aprendizajes significativos, ofrecen un entorno seguro y estructurado donde los niños pueden explorar e interpretar señales sociales, practicar la interacción verbal y no verbal, y desarrollar empatía. El juego tiene un valor pedagógico ampliamente reconocido, puesto que fomenta la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la interacción social (Andrade, 2023).

En el caso de los estudiantes con TEA, el juego puede servir como un puente para superar las barreras sociales, al ofrecer un espacio seguro y estructurado en el que puedan practicar y desarrollar habilidades sociales claves. Además, el carácter lúdico a nivel educativo permite adaptar las actividades a los intereses y capacidades del estudiante, lo cual tiene efectos positivos en la motivación y el grado de participación. En este sentido, los programas con un enfoque lúdico ofrecen una alternativa efectiva y motivadora, en relación a que permiten el aprendizaje social en un entorno estructurado, pero al mismo tiempo flexible y adaptado a los intereses del estudiante (Simbaña y Comina, 2022).

En resumen, las actividades lúdicas se configuran como una herramienta esencial para potenciar el desarrollo de las habilidades de comunicación social en niños con TEA, su capacidad para generar ambientes de aprendizaje dinámicos, estructurados y motivadores permite a los estudiantes superar barreras comunicativas y establecer relaciones significativas con sus pares y docentes, estas actividades promueven la comunicación y favorecen la inclusión y participación en entornos educativos y sociales. De esta manera, el juego trasciende su carácter recreativo para convertirse en una estrategia pedagógica transformadora, importante en la formación integral de los niños con TEA (Vivas, 2022).

Programas lúdico-pedagógicos para niños de Tercer Año de Educación General Básica con TEA

Desde la perspectiva educativa, los programas lúdico-pedagógicos se destacan como estrategias efectivas para fomentar estas habilidades, especialmente en contextos inclusivos, por lo cual es necesario integrar actividades lúdicas estructuradas que promueven la interacción social en un ambiente

seguro y motivador. Como señala Bravo (2020) elementos como el juego en equipo, el uso de materiales visuales y la incorporación de dinámicas grupales facilitan el desarrollo de competencias sociales al tiempo que respetan las particularidades de los estudiantes con TEA.

Existen antecedentes en la ejecución de programas lúdico-pedagógicos, como por ejemplo el “Programa Lúdico para la Inclusión” realizado en una Unidad Educativa de la provincia del Guayas cantón Daule por Flores et al. (2024), este programa se centró en facilitar la integración y participación activa de estudiantes con TEA en clases de Educación Física, combinando actividades lúdicas con énfasis en la interacción social y el desarrollo de habilidades motoras y comunicativas, en un periodo de 7 semanas. Los resultados mostraron un impacto positivo en la integración social y el desarrollo de habilidades motoras en los niños con TEA, destacando la importancia de adaptar las intervenciones educativas a las necesidades individuales.

Así mismo, en Perú se implementó un programa lúdico denominado “Nueva forma de jugar”, aplicado a estudiantes con TEA en un Centro Educativo de Chiclayo, conformado por sesiones de actividades lúdicas sensoriales, de estrategias, de construcción y cooperativas, para desarrollar y fomentar las habilidades sociales. Por otro lado, esta propuesta integro factores didácticos, psicológicos y pedagógicos estructurados en 17 sesiones de 30 minutos que ayudaron a desarrollar habilidades sociales en niños con TEA (Ordinola, 2024).

Buigues (2022) en España realizó un estudio comparado de diferentes programas de habilidades sociales, como el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), el Programa de habilidades Sociales (P.H.S.), el Programa Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO) y el Programa Avancemos, lo que más destaca de la mayoría de programas es que utilizan el recurso del juego, y trabajan sobre las habilidades básicas de interacción social, habilidades relacionadas a los sentimientos, emociones y opiniones, además habilidades de autoexpresión, respuesta y habilidades conversacionales.

Desde el punto de vista de Mera y Delgado (2022) el componente lúdico es esencial en la intervención educativa porque permite que el aprendizaje se produzca de forma natural y placentera, disminuyendo

la resistencia al cambio y fomentando la participación activa. A través del juego, los estudiantes exploran y comprenden su entorno social y también desarrollan habilidades cognitivas y emocionales fundamentales para la interacción con sus pares. El juego, al ser una actividad intrínsecamente motivadora, actúa como un puente entre el interés individual del estudiante y las metas educativas, promoviendo la construcción de relaciones positivas y el aprendizaje significativo.

Si bien es cierto que a nivel pedagógico se han diseñado diferentes programas de habilidades sociales, es importante conocer cuáles son los parámetros necesarios para el trabajo con estudiantes con TEA, en este sentido Buigues (2022) realizó un análisis comparativo en España de diferentes programas, en el cual evidenció que un programa para estudiantes con TEA debe considerar lo heterogénea de la población en esta condición, puesto que cada uno presenta unas características que pueden ser muy diferentes a las de otra persona con TEA, siendo variados los problemas en las distintas áreas y presentado diferentes niveles de gravedad. Por otra parte todos los programas utilizan el juego para el aprendizaje de las habilidades sociales y trabajan mayoritariamente habilidades de interacción social, de autoexpresión y respuesta, conversacionales y relacionadas con sentimientos y emociones.

La importancia de la participación en programas lúdico-pedagógicos de los padres de familia o cuidadores de niños TEA.

La participación activa de los padres de familia o cuidadores en programas lúdico-pedagógicos es un elemento esencial para potenciar el desarrollo integral de niños con TEA. Estos programas, diseñados para fomentar habilidades sociales, comunicativas y emocionales, son más efectivos cuando la familia forma parte del proceso educativo. Según Arboleda (2021) los cuidadores no solo actúan como facilitadores del aprendizaje en el hogar, sino que también refuerzan los objetivos planteados por las intervenciones pedagógicas, asegurando la continuidad y consistencia de las estrategias implementadas en el centro educativo.

Los programas lúdico-pedagógicos no solo promueven el aprendizaje a través del juego, sino que también ofrecen a los cuidadores herramientas prácticas para entender y responder mejor a las necesidades particulares de los niños con TEA. Desde el punto de vista de Vera y Valdiviezo (2022) la

participación de los padres de familia es necesaria, puesto que esto desarrolla una mayor empatía y comprensión hacia las experiencias de sus hijos, fortaleciendo los lazos afectivos y mejorando la dinámica familiar. Además, la participación activa les permite observar y aprender técnicas de intervención que pueden replicar en diferentes contextos, aumentando la capacidad del niño para generalizar habilidades adquiridas en el programa a su vida cotidiana.

Desde una perspectiva social, la integración de los cuidadores en programas lúdico-pedagógicos también fomenta una mayor inclusión de los niños con TEA en la comunidad. Zamora (2024) señala que cuando las familias colaboran con los docentes y otros profesionales, los padres adquieren conocimientos sobre cómo promover interacciones sociales y cómo gestionar situaciones que podrían dificultar la participación de sus hijos en actividades grupales. Este enfoque colaborativo fortalece no solo el desarrollo individual del niño, sino también su interacción con el entorno, contribuyendo a una mayor aceptación y comprensión del TEA en la sociedad.

En resumen, la participación de los padres o cuidadores en programas lúdico-pedagógicos es fundamental para maximizar el impacto de este tipo de intervenciones en el desarrollo de los niños con TEA. Su implicación no solo enriquece el aprendizaje, sino que también promueve un entorno educativo inclusivo, fortalece los vínculos familiares y fomenta valores de respeto y empatía en la comunidad. De esta manera, los programas lúdico-pedagógicos se convierten en un puente que conecta el ámbito escolar con el hogar y la sociedad, generando un impacto transformador en la vida de los niños con TEA y sus familias (Arboleda, 2021).

Los programas lúdico-pedagógico y su importancia en la intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de Tercer Año de Educación General Básica con TEA.

Los programas lúdico-pedagógicos se han consolidado como herramientas clave en la intervención educativa, especialmente en el trabajo con niños de Tercer Año de EGB con TEA, estas estrategias fundamentadas en el aprendizaje a través del juego, permiten abordar las necesidades específicas de los estudiantes al crear ambientes de enseñanza inclusivos, dinámicos y motivadores. Estudios como los de Villén (2020) realizados en España evidencian que el juego tiene eficacia terapéutica en el aprendizaje

de habilidades sociales. De igual manera, Pérez (2020) refiere que es en la educación primaria cuando las habilidades sociales empiezan a tener mayor relevancia, por lo que es importante realizar intervenciones educativas utilizando estrategias innovadoras

Asimismo, Ordinola (2024) en estudio realizado en estudiantes con TEA encontró dificultades en habilidades básicas de interacción social debido a que no lograban expresar sus necesidades o preferencias con las personas que estaban en su alrededor, por lo cual diseñó un programa de actividades lúdicas con actividades cooperativas, de construcción, sensoriales y de estrategia desde los postulados de la Teoría de la Mente, la Teoría de Ovide Decroly y la Teoría Constructivista Social.

Cárdenas et al. (2024) diseñaron e implementaron un proyecto pedagógico de aula a través de actividades lúdicas y lenguajes artísticos, dirigido a estudiantes con TEA y los hallazgos de este estudio refuerzan la idea de la necesidad de fortalecer las habilidades sociales en población escolar diagnosticada con TEA para favorecer los espacios de participación y sus procesos de desarrollo subjetivo y social en los distintos contextos en los cuales se desenvuelven los estudiantes.

Por otro lado, investigaciones como las de Andrade (2023) y Almeida et al. (2024) han demostrado que la implementación de programas lúdico-pedagógicos tiene efectos positivos en el proceso de enseñanza aprendizaje, en relación a que mejoran los niveles de relaciones interpersonales, por esto es necesario que desde las Instituciones Educativas se implementen programas de intervención que involucren a toda la comunidad educativa para favorecer la interacción, relación social y la comunicación. lo cual contribuye a una mayor calidad de vida e inclusión social.

Además, la implementación de programas lúdico-pedagógicos se alinea con enfoques pedagógicos inclusivos, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone ajustar las prácticas educativas a las necesidades individuales de cada estudiante. Este enfoque permite personalizar las actividades y evaluar su impacto, favoreciendo un aprendizaje significativo y la participación activa de los estudiantes (Espinosa y Salazar, 2022).

METODOLOGÍA

El diseño de este estudio se ha configurado desde un estudio de caso múltiple con enfoque mixto, el cual permite un análisis profundo de las habilidades sociales en contextos reales y diversos, evaluando la efectividad de programas lúdico-pedagógicos en estudiantes de Tercer Año de Educación General Básica con TEA.

Según su finalidad esta investigación es aplicada y explicativa. Aplicada porque tiene un propósito práctico claro: diseñar, implementar y evaluar programas lúdico-pedagógicos adaptados para fortalecer las habilidades sociales en estudiantes con TEA, por ende los resultados no solo contribuyen al conocimiento teórico, sino que tienen una utilidad directa en el ámbito educativo y hasta terapéutico. Por otro lado, aunque incluye elementos descriptivos en la evaluación inicial de las habilidades sociales y su contexto, el objetivo final va más allá, en relación a que busca explicar cómo influye la implementación de los programas lúdico-pedagógicos en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes con TEA.

En relación a la fuente de datos esta investigación es de campo debido a que se lleva a cabo en un entorno real, como la Escuela de Educación Básica Particular “John Dewey”, donde los estudiantes con TEA son observados y evaluados en su contexto escolar habitual. Por otra parte, según su tiempo podemos catalogarla como longitudinal, en función de que se evalúan las habilidades sociales de los estudiantes antes de la intervención, durante la implementación del programa lúdico-pedagógico y después de la intervención, este seguimiento a lo largo del tercer trimestre del periodo 2024-2025 permite identificar los cambios que ocurren en las habilidades sociales debido a la intervención.

El estudio tiene un alcance descriptivo, puesto que se realiza una descripción inicial de las habilidades sociales y el contexto de los estudiantes, y también un alcance explicativo, en relación a que buscó explicar cómo los programas lúdico-pedagógicos (variable independiente) influyen en el fortalecimiento de las habilidades sociales (variable dependiente) de los estudiantes de Tercer Año de Educación General Básica con TEA.

Hipótesis y preguntas de investigación

La hipótesis que se planteó la presente investigación se formula de la siguiente manera: la implementación de programas lúdico-pedagógicos influye positivamente en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes con TEA de Tercer Año de Educación General Básica en la Escuela de Educación Básica Particular John Dewey, mejorando su interacción con los compañeros, participación en actividades grupales y comprensión de normas sociales.

Además se contestaron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las características iniciales de las habilidades sociales de los estudiantes con TEA de Tercer año de Educación General Básica y cómo se diferencian entre los casos estudiados?
2. ¿Qué elementos deben incluirse en un programa lúdico-pedagógico para que responda a las necesidades específicas de cada estudiante con TEA en los casos analizados?
3. ¿Cómo puede implementarse un programa lúdico-pedagógico de manera efectiva en estudiantes con TEA, considerando las particularidades de los contextos educativos de los casos estudiados?
4. ¿Qué similitudes y diferencias se observan en el impacto del programa lúdico-pedagógico sobre las habilidades sociales de los estudiantes con TEA en los casos analizados?
5. ¿Qué estrategias pueden facilitar la generalización de las habilidades sociales desarrolladas mediante el programa lúdico-pedagógico al entorno familiar y comunitario de los estudiantes con TEA?
6. ¿Cuáles son las percepciones de los docentes y las familias sobre el impacto del programa lúdico-pedagógico en las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes con TEA?

Población y muestra

La población del estudio comprende a todos los estudiantes de Tercer Año de Educación General Básica con diagnóstico de TEA, matriculados en la Escuela de Educación Básica Particular “John Dewey” de la ciudad de Guayaquil durante el período académico 2024-2025, este grupo se caracteriza por requerir estrategias específicas para fortalecer sus habilidades sociales, dada la naturaleza de sus necesidades educativas específicas.

Por otra parte, en relación a la muestra, aunque es igual a la población, podríamos declarar un tipo de muestreo no probabilístico de tipo intencional, la elección de una muestra pequeña pero específica responde al diseño metodológico del estudio de caso múltiple, el cual se centra en el análisis profundo de cada caso para obtener una comprensión detallada y contextualizada del fenómeno en estudio.

Los criterios de inclusión del estudio están dados por:

- Matriculación activa en el Tercer Año de Educación General Básica en la Escuela de Educación Básica Particular “John Dewey” de la ciudad de Guayaquil.
- Informe diagnóstico de TEA basado en criterios del DSM-5-TR, documentado en el expediente del estudiante.
- Disponibilidad y consentimiento informado de los representantes legales para participar en la investigación.
- Participación regular en actividades escolares que permita la observación y evaluación continua.

Y los criterios de exclusión son los siguientes:

- Inasistencias reiteradas a las actividades escolares o falta de disposición para participar activamente en las actividades del programa.
- Ausencia de consentimiento informado por parte de los representantes legales.
- Cambios en el contexto educativo del estudiante (traslado de institución) que limiten la continuidad de la intervención.

Técnicas e instrumentos

Se usaron diferentes formas de recopilar y analizar información, como técnicas cualitativas y cuantitativas:

Observación participante, puesto que se realizó un seguimiento sistemático de las interacciones sociales de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades del programa.

Entrevistas semiestructuradas con docentes y padres de familia para obtener información contextual

sobre las habilidades sociales iniciales de los estudiantes, sus necesidades específicas y los cambios percibidos tras la implementación del programa.

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) al inicio y al final del programa para medir el nivel de habilidades sociales de los participantes y comparar los resultados.

Análisis documental (técnica cualitativa), revisando los registros previos relacionados con el historial educativo y conductual de los estudiantes, con el fin de contextualizar su situación y establecer una línea base para el análisis.

Guías de observación (instrumentos de recolección de datos) para registrar comportamientos específicos vinculados con las habilidades sociales, tales como la capacidad de iniciar y mantener conversaciones, la cooperación en actividades grupales y el manejo de conflictos.

Diarios de campo para registrar observaciones detalladas durante la aplicación del programa, incluyendo reacciones de los estudiantes y ajustes realizados en las actividades lúdicas, también se elaboraron los cuestionarios para docentes y padres que incluyeron preguntas abiertas y cerradas.

En relación a la validación de los instrumentos de recolección de datos, el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) ha sido seleccionado por sus antecedentes en evaluaciones de habilidades sociales de niños con TEA, este instrumento ha sido diseñado por la Doctora en Psicología María Inés Monjas Casares, quien es actualmente profesora en el Departamento de Psicología en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid-España y tiene una amplia experiencia en implementación de programas de habilidades sociales. En relación a la fiabilidad y validez interna, autores como Delago y Moreta (2017) realizaron una validación con resultados positivos ($\alpha = 0,95$), lo que significa que el cuestionario es una herramienta fiable para evaluar las habilidades sociales en niños ecuatorianos.

Para la validación de la Guía de Observación y las Guías de Entrevistas, intervinieron directamente juicios de expertos en el área de Psicopedagogía y Educación, para esto se les ha entregado el instrumento y rúbrica donde los expertos han evaluado la claridad, pertinencia y relevancia del

instrumento.

Procedimientos

Como punto de partida y debido a la naturaleza de la investigación, puesto que el estudio se ha realizado con estudiantes y en el contexto de una Institución Educativa, se solicitó autorización a la autoridad del plantel para la realización de la investigación con fines académicos, además se pidió la autorización de los representantes de los estudiantes con TEA, dejando constancia de manera explícita el cumplimiento de estándares éticos de la investigación: consentimiento informado, participación voluntaria, confidencialidad, no exposición a los participantes a riesgos físicos o psicológicos.

A continuación se realizó una evaluación inicial a los dos casos, los cuales serán llamados Caso A y Caso B dentro del estudio, utilizando el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), también se realizaron las entrevistas a docentes, familias y a partir de esto se diseñó e implementó un programa lúdico-pedagógico adaptado a las necesidades específicas de cada participante, aplicándolo en sesiones regulares en un periodo de cuatro semanas. Durante la intervención, se realizaron observaciones sistemáticas y registros en los diarios de campo. Al finalizar la intervención, se aplicó una evaluación final (CHIS), nuevamente las entrevistas a los docentes y familias, para luego analizar los datos recopilados e identificar cambios en las habilidades sociales y establecer patrones comunes y diferencias entre los casos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

De la entrevista aplicada a la docente de Tercer Año de Educación General Básica, en relación al Caso A y al Caso B, la información obtenida reveló las siguientes características en las habilidades sociales de los estudiantes, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 1

Resultados de entrevista inicial realizada a docente de Tercer año de Educación General Básica

INDICADORES

CASO A

CASO B

Interacción social	Evita el contacto visual, saluda solo cuando se le recuerda y responde con frases cortas. Tiene dificultades para iniciar conversaciones.	Responde al saludo con gestos o palabras, pero no saluda espontáneamente. Tiende a interactuar más con adultos que con sus compañeros.
Participación grupal	Prefiere trabajar de forma individual y necesita estímulos constantes para integrarse en actividades grupales.	Participa en actividades grupales solo si es invitado explícitamente, aunque sigue instrucciones con precisión en actividades estructuradas.
Resolución de conflictos	Busca la intervención del docente ante situaciones de desacuerdo. Suele apartarse cuando enfrenta conflictos y muestra frustración verbal.	Ignora a sus compañeros o se aferra a su punto de vista, necesitando mediación docente. Generalmente reacciona retirándose en silencio.

Análisis Comparativo:

Ambos casos comparten dificultades en la interacción espontánea y en la resolución de conflictos, mostrando dependencia hacia la docente como mediadora. Sin embargo, el Caso A muestra mayor dificultad en la comunicación verbal, mientras que el Caso B utiliza frases completas, pero carece de espontaneidad y flexibilidad.

En relación a la entrevista inicial realizada a la familia de los estudiantes, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 2

Resultados de entrevista inicial realizada a las familias de los estudiantes de Tercer Año de Educación General Básica

INDICADORES	CASO A	CASO B
Interacción social	Interactúa ocasionalmente con los miembros de la familia, pero lo hace de manera limitada. Saluda solo cuando se le indica y prefiere pasar tiempo solo.	Se muestra más comunicativo con adultos que con otros niños de la familia. Saluda cuando se le saluda, pero no lo hace de forma espontánea.

Comunicación	Utiliza frases cortas y directas para expresar sus necesidades. Recurre a gestos o repeticiones verbales cuando no encuentra las palabras adecuadas.	Emplea frases completas para expresar sus ideas, aunque su tono suele ser monótono y poco expresivo. Muestra ecolalia en situaciones de ansiedad.
Resolución de conflictos	Frente a desacuerdos, tiende a retirarse o buscar el apoyo de un adulto para mediar. Muestra signos de frustración verbal cuando no puede resolver la situación.	Ante un desacuerdo, generalmente se retira o permanece en silencio, evitando el enfrentamiento directo.
Participación en actividades	Prefiere actividades individuales, aunque en ocasiones colabora si se le guía paso a paso.	Participa de manera limitada en actividades familiares, aunque sigue instrucciones con precisión si estas son claras y estructuradas.

Análisis Comparativo:

Ambas familias reportaron que los estudiantes tienen dificultades para interactuar de forma espontánea y para gestionar desacuerdos sin apoyo externo. Sin embargo, el Caso A se caracteriza por una mayor tendencia al aislamiento y menor iniciativa verbal, mientras que el Caso B utiliza lenguaje más elaborado, pero muestra rigidez en su comportamiento y un tono monótono.

Por otra parte, los resultados del Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS) aplicado en el momento inicial reflejan:

Tabla 3

Resultados de Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS)

	Caso A	Caso B
Puntuaciones Totales	156 puntos	162 puntos
Puntuaciones por Subescalas		
Habilidades sociales básicas	42 puntos	44 puntos
Habilidades para hacer amigos y amigas	28 puntos	30 puntos
Habilidades conversacionales	24 puntos	26 puntos
Habilidades relacionadas con emociones y sentimientos	30 puntos	32 puntos

Habilidades de solución de problemas interpersonales	16 puntos	15 puntos
Habilidades de relación con los adultos	16 puntos	15 puntos

Los resultados del CHIS reflejan que en el Caso A se presentan las siguientes fortalezas:

- Destaca en habilidades sociales básicas (42 puntos), lo que sugiere que responde adecuadamente a conductas de cortesía, como saludar o agradecer.
- Presenta un desempeño adecuado en el manejo de emociones y sentimientos (30 puntos).

Y las siguientes dificultades:

- Las puntuaciones más bajas se encuentran en las subescalas de solución de problemas interpersonales (16 puntos) y relación con adultos (16 puntos), lo que refleja dificultades para manejar conflictos y establecer interacciones efectivas con adultos.

Mientras que, en el Caso B, se presentan las siguientes fortalezas:

- Obtiene su mayor puntuación en habilidades sociales básicas (44 puntos) y emociones y sentimientos (32 puntos), evidenciando una capacidad adecuada en interacciones cotidianas y manejo emocional.

Y las siguientes dificultades:

- Al igual que el Caso A, sus menores puntuaciones se observan en solución de problemas interpersonales (15 puntos) y relación con adultos (15 puntos), indicando áreas críticas que requieren intervención.

Análisis Comparativo:

Similitudes: Ambos casos muestran fortalezas en habilidades sociales básicas y emociones y sentimientos, pero presentan dificultades significativas en solución de problemas interpersonales y relación con adultos.

Diferencias: El Caso B obtiene puntuaciones ligeramente superiores en casi todas las subescalas, destacando en habilidades conversacionales (26 puntos frente a 24) y habilidades para hacer amigos (30 puntos frente a 28).

Luego de la aplicación de los instrumentos de investigación de manera inicial, y a partir de los resultados iniciales obtenidos se diseñó y aplicó la propuesta de intervención, los programas lúdico pedagógicos para el fortalecimiento de las habilidades sociales, los cuales fueron elaborados en función de las características particulares de cada caso de estudio.

Los resultados post intervención del Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS) muestran un leve aumento en los puntajes totales y por subescalas, como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 4

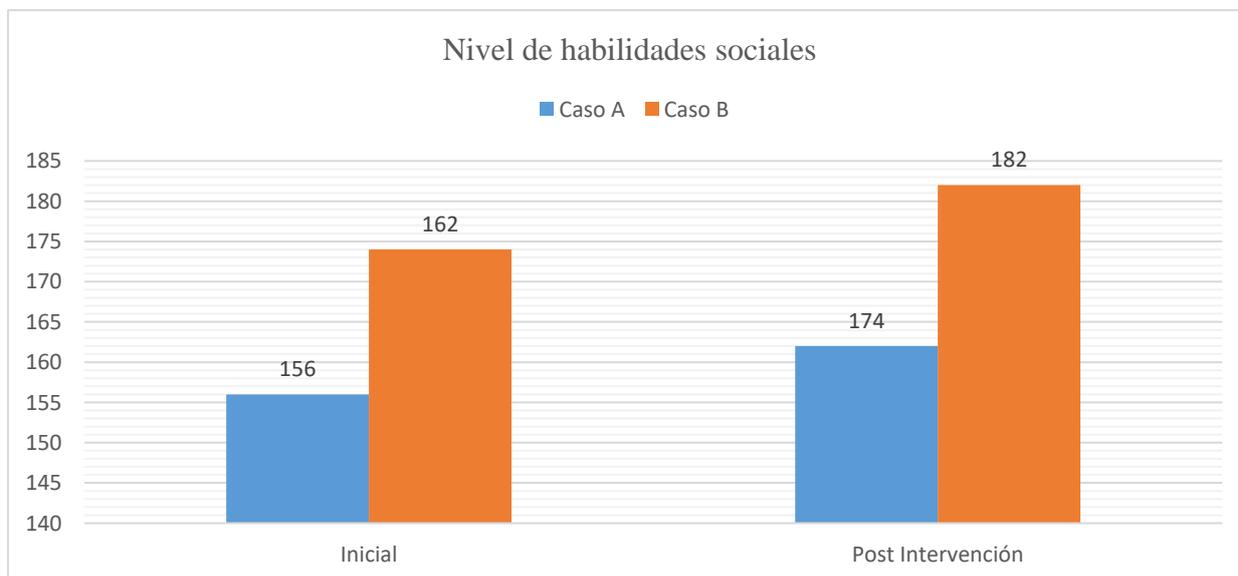
Resultados post intervención de Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS)

	Caso A	Caso B
Puntuaciones Totales	174 puntos	182 puntos
	Puntuaciones por Subescalas	
Habilidades sociales básicas	45 puntos	46 puntos
Habilidades para hacer amigos y amigas	32 puntos	34 puntos
Habilidades conversacionales	28 puntos	30 puntos
Habilidades relacionadas con emociones y sentimientos	34 puntos	36 puntos
Habilidades de solución de problemas interpersonales	20 puntos	19 puntos
Habilidades de relación con los adultos	15 puntos	17 puntos

Realizando una comparación entre los puntajes totales del Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS) pre y post intervención, se evidencia una leve mejoría en los puntajes totales de ambos casos, como se observa en la figura 1:

Figura 1

Resultados de los puntajes totales de la prueba CHIS de ambos casos de estudio.



Después de la implementación del programa lúdico-pedagógico, los resultados del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) aplicados nuevamente a los casos A y B reflejan un leve mejoramiento en las habilidades sociales, con incrementos en las puntuaciones totales y en la mayoría de las subescalas. Ambos casos reflejan un progreso leve pero constante en las habilidades sociales, las subescalas con mayores incrementos fueron habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, y habilidades relacionadas con emociones y sentimientos, además existen diferencias entre los casos, el Caso B muestra una mayor puntuación total y una mejora más uniforme en todas las subescalas, mientras que el Caso A, evidencia un progreso más marcado en habilidades específicas, pero continúa con dificultades en la relación con adultos.

Estos resultados guardan relación con lo que refieren las familias en las entrevistas realizadas, tras la implementación del programa lúdico-pedagógico, las familias de los casos A y B reportaron mejoras leves en las habilidades sociales de los estudiantes. En el Caso A, los familiares observaron que el estudiante comenzó a saludar espontáneamente en ciertas ocasiones, aunque sigue siendo reservado en sus interacciones. También mostró avances en su capacidad para expresar necesidades utilizando frases más completas y reduciendo comportamientos repetitivos en situaciones de ansiedad. Además, ha mejorado en la verbalización de sus emociones, logrando decir frases como "Estoy enojado" para

comunicar su estado emocional. Aunque su participación en actividades familiares ha aumentado, aún prefiere roles con instrucciones claras.

Por otro lado, en el Caso B, la familia destacó un incremento en la frecuencia y calidad de las interacciones del estudiante con otros niños, especialmente con sus primos en reuniones familiares. Aunque sigue prefiriendo el contacto con adultos, comenzó a acercarse a otros niños de forma más natural, también mejoró en el tono y la modulación de sus conversaciones, logrando mantener interacciones más largas y con mayor fluidez. Respecto al manejo de emociones, mostró mayor flexibilidad ante cambios inesperados y mayor disposición para expresar verbalmente sentimientos como "Estoy molesto." Además, su participación en actividades grupales familiares aumentó, lo que demuestra un progreso en su apertura social, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 5

Resultados de entrevista post intervención realizada a las familias de los estudiantes de Tercer año de Educación General Básica

INDICADORES	CASO A	CASO B
Interacción social	<p>Cambio Percibido: La familia reporta que ahora saluda espontáneamente en algunas ocasiones, especialmente en contextos familiares. Aunque sigue mostrando reserva, tiende a iniciar pequeñas interacciones cuando necesita algo.</p> <p>Comentario Familiar: “A veces nos sorprende cuando nos saluda sin que se lo pidamos o busca acercarse para mostrar algo que le interesa.”</p>	<p>Cambio Percibido: La familia indica que el niño interactúa más frecuentemente con sus hermanos y otros familiares. Aunque aún prefiere el contacto con adultos, ha comenzado a acercarse a otros niños en situaciones sociales.</p> <p>Comentario Familiar: “Nos sorprendió verlo jugando con sus primos en una reunión familiar; antes solo se quedaba observando.”</p>
Comunicación	<p>Cambio Percibido: Utiliza frases más completas y específicas para expresar sus necesidades. Ha reducido las repeticiones verbales (ecolalia) en situaciones de ansiedad.</p> <p>Comentario Familiar: “Antes se frustraba mucho cuando no podía decir</p>	<p>Cambio Percibido: Ha mejorado el tono y la modulación en sus conversaciones. Aunque todavía no es completamente espontánea, puede mantener interacciones más largas.</p> <p>Comentario Familiar: “Responde de manera más natural cuando alguien le</p>

Manejo de emociones	<p>lo que quería, ahora intenta expresarlo mejor.”</p> <p>Cambio Percibido: Es más consciente de sus emociones y logra verbalizarlas en algunas ocasiones. Sin embargo, sigue requiriendo apoyo para manejar la frustración en situaciones desafiantes.</p>	<p>pregunta algo, incluso añade detalles que antes no decía.”</p> <p>Cambio Percibido: Es más flexible ante cambios inesperados y verbaliza con mayor frecuencia sus sentimientos. Maneja mejor los desacuerdos, aunque sigue mostrando rigidez en algunas situaciones.</p>
Participación en actividades	<p>Comentario Familiar: “Dice cosas como ‘Estoy enojado’ en lugar de gritar o alejarse.”</p> <p>Cambio Percibido: Ha mostrado mayor disposición para participar en juegos familiares y actividades compartidas, aunque prefiere roles con instrucciones claras.</p>	<p>Comentario Familiar: “Ahora nos dice ‘Estoy molesto’ cuando algo no le gusta, en lugar de quedarse en silencio.”</p> <p>Cambio Percibido: Se involucra de manera más activa en actividades grupales y familiares, mostrando una mayor apertura para colaborar.</p>
	<p>Comentario Familiar: “Ahora se sienta con nosotros a jugar, aunque todavía le cuesta esperar su turno.”</p>	<p>Comentario Familiar: “Nos pidió jugar un juego en familia; eso nunca lo había hecho antes.”</p>

Ambas familias coincidieron en que los estudiantes mostraron avances en la interacción social y la expresión emocional, aunque las mejoras siguen siendo leves y hay áreas que requieren mayor trabajo, como la espontaneidad en las interacciones y el manejo autónomo de conflictos. Estos cambios reflejan el impacto positivo del programa, aunque sugieren la necesidad de intervenciones continuas para consolidar los logros alcanzados.

Por otra parte, tras la implementación del programa lúdico-pedagógico, la docente observó mejoras leves en las habilidades sociales de los estudiantes de ambos casos. En el Caso A, el estudiante comenzó a participar más activamente en las actividades grupales, aunque aún necesita estímulos constantes para integrarse completamente. La docente destacó que ahora saluda con mayor frecuencia y es capaz de responder con frases más completas durante las interacciones. Además, el estudiante mostró avances en la identificación de sus emociones, verbalizando su estado en situaciones de frustración o desacuerdo, aunque continúa buscando el apoyo del docente para resolver conflictos.

En el Caso B, el estudiante evidenció un progreso significativo en la calidad de sus interacciones sociales, especialmente en su capacidad para participar en actividades grupales. Los docentes resaltaron

que ahora es más probable que inicie conversaciones con sus compañeros, aunque estas son breves. Asimismo, se notaron mejoras en su capacidad para gestionar emociones negativas y adaptarse a cambios en las actividades escolares. Sin embargo, todavía requiere orientación en situaciones de conflicto, mostrando una disposición creciente para encontrar soluciones con menor dependencia del adulto, como podemos observar en la Tabla 6:

Tabla 6

Resultados de entrevista post intervención realizada a docente de Tercer año de Educación General Básica

INDICADORES	CASO A	CASO B
Interacción social	Muestra mayor disposición para saludar y responder en interacciones con sus compañeros. Realiza intentos breves por iniciar conversaciones.	Incremento en la frecuencia y calidad de interacciones con sus compañeros. Inicia conversaciones más espontáneamente.
Participación grupal	Participa más activamente en actividades grupales, aunque aún requiere instrucciones claras y apoyo constante.	Se integra con mayor facilidad en actividades grupales, mostrando disposición para colaborar con menos intervención docente.
Resolución de conflictos	Identifica sus emociones con mayor claridad, pero sigue buscando al docente para mediar en los conflictos.	Responde de manera más adecuada ante desacuerdos, aunque aún necesita orientación en situaciones complejas.

En ambos casos, la docente coincide en que los estudiantes han desarrollado una mayor disposición para interactuar socialmente y expresarse, aunque las mejoras aún son moderadas. Las áreas de resolución autónoma de conflictos y la espontaneidad en las interacciones siguen siendo los principales desafíos.

Finalmente, también se aplicó una guía de observación, los resultados de la guía mostraron leves mejoras en las habilidades sociales de los estudiantes Caso A y Caso B en el entorno escolar. En el Caso A, el estudiante mostró mayor disposición para participar en actividades grupales, aunque sigue necesitando instrucciones claras y apoyo constante para integrarse plenamente. Se observó que saluda de manera más espontánea y realiza intentos por interactuar con sus compañeros, aunque estas

interacciones suelen ser breves y limitadas. Además, el estudiante presentó una mejora en la regulación de emociones, logrando expresar verbalmente su frustración en lugar de aislarse completamente.

Por su parte, el Caso B evidenció una participación más activa en actividades colaborativas, mostrando un incremento en la iniciativa para interactuar con otros niños. El estudiante ahora se une a conversaciones y actividades de manera más espontánea, aunque todavía prefiere entornos estructurados. También se observó una mayor flexibilidad en su comportamiento, adaptándose mejor a cambios en las dinámicas del aula. Sin embargo, continúa mostrando dificultades para manejar conflictos de forma autónoma, aunque responde más adecuadamente a las intervenciones del docente. En términos generales, ambos casos reflejaron un aumento en la frecuencia y calidad de las interacciones sociales, especialmente en contextos grupales. No obstante, persisten áreas de oportunidad, como el desarrollo de estrategias más autónomas para resolver conflictos y la espontaneidad en las interacciones.

DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio confirman que la implementación de programas lúdico-pedagógicos tiene un impacto positivo, aunque moderado, en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Tanto los datos obtenidos a través de los instrumentos aplicados (entrevistas, guías de observación y el CHIS) como las percepciones de docentes y familias reflejan mejoras leves en aspectos clave como la interacción social, la comunicación y la regulación emocional.

En el Caso A, se observó una mayor disposición para participar en actividades grupales y un progreso en la verbalización de emociones. Sin embargo, persisten dificultades en la relación con adultos y la espontaneidad en las interacciones sociales. Este resultado coincide con lo reportado por Medranda (2023), quien señala que las habilidades sociales en estudiantes con TEA pueden mejorar mediante intervenciones específicas, pero requieren un trabajo sostenido y adaptado.

El Caso B, por otro lado, mostró un progreso más uniforme, con mejoras en la calidad de las

interacciones y una mayor flexibilidad ante cambios inesperados. Estos hallazgos se alinean con estudios como el de Mera y Delgado (2022), quienes destacan que las actividades lúdicas estructuradas favorecen la participación activa y la adquisición de habilidades sociales en entornos inclusivos.

En ambos casos, las áreas de solución de conflictos y relación con adultos se identificaron como las más desafiantes, lo cual resalta la necesidad de diseñar estrategias adicionales para abordar estos aspectos. Este punto es respaldado por Andrade (2023), quien enfatiza la importancia de desarrollar intervenciones que incluyan prácticas modeladas y oportunidades repetidas para practicar habilidades en contextos variados.

Por otra parte, los incrementos leves observados en las subescalas de habilidades para hacer amigos y habilidades conversacionales coinciden con los beneficios documentados por Bravo (2020) y Buigues (2022), quienes resaltan que el juego en equipo y las dinámicas grupales fomentan estas competencias, especialmente cuando se personalizan a las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, el presente estudio subraya la relevancia de involucrar a las familias en el proceso de intervención, tal como lo señalan Vera y Valdiviezo (2022), puesto que esto facilita la generalización de las habilidades adquiridas al entorno cotidiano. Las familias de ambos casos reportaron que los estudiantes mostraron avances en la interacción social y la expresión emocional, aunque enfatizaron la necesidad de continuar con las estrategias para consolidar estos logros.

En definitiva, aunque los programas lúdico-pedagógicos implementados demostraron ser efectivos para fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes, los resultados indican que las mejoras requieren un trabajo continuo y la inclusión de estrategias más específicas para abordar áreas críticas como la solución de conflictos y la espontaneidad en las interacciones. Estos hallazgos contribuyen al diseño de futuras intervenciones y refuerzan la importancia de las estrategias inclusivas en la educación de estudiantes con TEA.

CONCLUSIÓN

En función de los objetivos planteados en el presente estudio, las siguientes conclusiones se derivan del análisis de los resultados:

- Los resultados confirman que la implementación de programas lúdico-pedagógicos tiene un impacto positivo, aunque moderado, en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes con TEA de Tercer Año de Educación General Básica. Se observaron mejoras específicas en áreas como la participación en actividades grupales, la comunicación verbal y la regulación emocional, lo cual evidencia que estas estrategias pedagógicas son efectivas para promover interacciones sociales en contextos escolares inclusivos.
- El diagnóstico inicial reflejó que los estudiantes presentaban dificultades significativas en la interacción espontánea, la resolución de conflictos y la relación con adultos, mientras que mostraban fortalezas en la respuesta a emociones y la cooperación en actividades estructuradas. Estos hallazgos permitieron diseñar un programa adaptado a sus necesidades específicas, alineado con las características individuales de cada caso.
- El programa lúdico-pedagógico fue efectivo al brindar actividades estructuradas y personalizadas que facilitaron la integración de los estudiantes en actividades sociales. Aunque ambos casos mostraron avances, se identificaron áreas críticas que aún requieren intervenciones adicionales, como el desarrollo de estrategias para la solución autónoma de conflictos y la espontaneidad en las interacciones.
- La evaluación posterior al programa mostró un incremento en las puntuaciones de las habilidades sociales en el instrumento CHIS, especialmente en las subescalas de habilidades sociales básicas, habilidades para hacer amigos y habilidades conversacionales. Estas mejoras, aunque leves, son indicativas de un progreso hacia la adquisición de competencias sociales esenciales.

- Tanto las familias como los docentes destacaron que los estudiantes mostraron cambios positivos en su interacción social y manejo emocional. Sin embargo, subrayaron la importancia de continuar fortaleciendo estas habilidades mediante un trabajo colaborativo entre la escuela y el hogar, para garantizar la generalización de los aprendizajes a otros contextos.
- Este estudio evidencia que los programas lúdico-pedagógicos son una herramienta valiosa en el diseño de estrategias inclusivas para estudiantes con TEA. Además, refuerza la necesidad de adoptar enfoques pedagógicos personalizados que integren el juego como medio para promover habilidades sociales, favoreciendo su inclusión en el entorno escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias

- Almeida, R. C., Álvarez, Y. A., Bermúdez, P. V., & Maqueira, G. (2024). Programa lúdico pedagógico para el mejoramiento de las relaciones interpersonales en niños con discapacidad psicosocial. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 10(2), 1681–1709. doi:<https://doi.org/10.23857/dc.v10i2.3902>
- Alomoto, I. M., & Ordoñez, K. M. (2021). Teorías de las habilidades sociales en los adolescentes. *Tesis de Licenciatura*. Universidad Central del Ecuador, Quito. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22968>
- Andrade, M. E. (2023). Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con trastorno del espectro autista en la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” . *Tesis de Maestría*. Universidad Nacional de Educación, Azogues. Obtenido de <http://201.159.222.12:8080/bitstream/56000/3277/1/TM588.pdf>
- Andrango, K. P. (2023). Desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de sexto año de educación general básica. Un estudio de caso. *Tesis de Licenciatura*. Universidad Politécnica Salesiana, Quito. Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/26355/1/TTQ1309.pdf>
- Arboleda, C. R. (2021). Procesos de abordaje y acompañamiento familiar en niños autistas no verbales . *Tesis de Maestría*. Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador, Quito. Obtenido de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8518/1/T3716-MTDI-Arboleda-Procesos.pdf>
- Bravo, A. S. (2020). El desarrollo de las habilidades sociales en las relaciones interpersonales en los niños de 5 años. *Tesis de Maestría*. Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Guayaquil. Obtenido de <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/3849>

Buigues, L. (2022). Programas de habilidades sociales y TEA: Estudio Comparado. *Tesis de Licenciatura*. Universidad Católica de Valencia, Valencia. Obtenido de <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2759/María%20Buigues.%20TFG%20Primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cárdenas, L. D., Chaparro, L. V., Dueñas, L. F., & Zuluaga, A. M. (2024). Fortalecimiento de las habilidades sociales en discapacidad intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA): un viaje de aventuras a través de los lenguajes artísticos. . *Tesis de Licenciatura*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Obtenido de <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19987/Fortalecimiento%20de%20las%20habilidades%20sociales%20en%20discapacidad%20intelectual.%20DF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Espinosa, L. A., & Salazar, L. M. (2022). Propuesta para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje en el Centro Crecer a través del DUA . *Tesis de Maestría*. Universidad El Bosque, Bogota. Obtenido de <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/bfba3690-775d-4268-b0ea-87ad9ab09335/content>

Flores Rosado, B. M., Torres Carrera, J. V., Loaiza Dávila, L. E., & Maqueira Caraballo, G. (2024). Programa lúdico para la inclusión a la clase de Educación Física de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista. *Dominio De Las Ciencias*, 10(1), 1287–1312. Obtenido de <https://doi.org/10.23857/dc.v10i1.3776>

Goycochea, R. B. (2019). Habilidades Sociales: una revisión teórica del concepto. *Tesis de Psicología*. Universidad Señor de Sipán, Pimentel. Obtenido de <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/6098/Bances%20Goicochea%20Rosa.pdf?sequence=1>

Medranda, C. R. (2023). Desarrollo del sistema del lenguaje en niños y niñas autistas. *Tesis de Maestría*. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10644/9483>

- Mera, A. I., & Delgado, J. L. (2022). Estrategia lúdica para el desarrollo de habilidades sociales en los niños del subnivel inicial 2. *MQRInvestigar*, 6(3), 76–101. doi:<https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.3.2022.76-101>
- Ordinola, A. M. (2024). Programa de actividades lúdicas para habilidades sociales en preescolares con trastorno del espectro autista en una institución educativa de Chiclayo. *Tesis de Licenciatura*. Universidad César Vallejo, Chiclayo. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/135408/Ordinola_BAM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, M. (2020). Desarrollo de habilidades sociales mediante cuentos en alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA): Propuesta de intervención educativa en Educación Primaria. . *Trabajo de Fin de Grado*. Universidad Zaragoza, Zaragoza. Obtenido de <https://zagan.unizar.es/record/95172/files/TAZ-TFG-2020-3083.pdf>
- Rosales, N. F. (2023). Desarrollo emocional infantil: Propuesta pedagógica dirigida a niños con trastorno del espectro autista desde el enfoque educación inclusiva . *Tesis de Licenciatura*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito. Obtenido de <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/d9ce368d-b5ac-47ab-b35a-83595b598c93/content>
- Simbaña, V. P., & Comina, R. N. (2022). Estudio de estrategias lúdicas interactivas para el desarrollo del razonamiento lógico-matemático en niños de Educación General Básica. *Tesis de Maestría*. Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito. Obtenido de <http://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/2755>
- Vera, L. A., & Valdivieso, I. P. (2022). Rol de padres de niños con trastorno del espectro autista en la adaptación a los procesos terapéuticos de sus hijos en modalidad virtual. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 249-266. doi:DOI: 10.23857/pc.v7i6.4072

Villén, M. (2020). MINECRAFT en el aprendizaje de habilidades sociales para personas con trastorno del espectro del autismo. *Ediciones Universidad de Salamanca: Enseñanza & Teaching*, 38(1), 7-28. Obtenido de https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/146301/Minecraft_en_el_aprendizaje_de_habilidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vivas, Y. M. (2022). Desarrollo de habilidades sociales en alumnos con TEA. *Trabajo de Fin de Grado*. Universidad de Valladolid, Valladolid. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/62289/TFG-G6304.pdf?sequence=1>

Zamora, J. A. (2024). Participación de los Padres en Actividades Escolares de los Estudiantes de Básica Superior: Programa Escuela para padres . *Tesis de Licenciatura*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas, Esmeraldas. Obtenido de <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/ce6400b0-c51f-4791-a8de-740ac07ba08e/content>

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO



Ciencia Latina
Revista Multidisciplinar

Fecha: 11/01/2025

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar

ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea)

Asociación Latinoamericana para el Avance de las Ciencias, ALAC

Editorial

Ciudad de México, México

Código postal 06000

CERTIFICADO DE APROBACIÓN PARA PUBLICACIÓN

Por la presente se certifica que el artículo titulado:

**PROGRAMAS LÚDICO-PEDAGÓGICOS PARA FORTALECER LAS
HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA:
UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE**

corresponde la autoría a:

**Esther Johanna León de la Rosa
Patricia Elizabeth Vera Vélez
Lourdes Maribel González Romero**

Ha sido

Arbitrado y evaluado por pares Académicos mediante el sistema doble ciego y aprobado para su publicación.

El artículo será publicado en la edición Enero-Febrero, 2025,
Volumen 9, Número 1.

Verificable en nuestra plataforma: <http://ciencialatina.org/>

Dr. Francisco Hernández García,
Editor en Jefe

Para consultas puede contactar directamente al editor de la revista editor@ciencialatina.org
o al correo: postulaciones@ciencialatina.org

latindex



UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

