

Programa de actividades lúdicas inclusivas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA

Inclusive playful activities program for the development of social skills in students with ASD

Estrella Yuly Aparicio Tafur
Universidad Bolivariana del Ecuador
eyapariciot@ube.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-7160-7277>
Ecuador, Guayaquil

Erika Ivonne Bimbela Santos
Universidad Bolivariana del Ecuador
eibimbela@ube.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-6947-8170>
Ecuador, Guayaquil

Damaris Hernández Gallardo
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
damaris.hernandez@uleam.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-2713-7261>
Ecuador, Manta

Formato de citación APA

Aparicio, E. Bimbela, E. Hernández, D. (2025). Programa de actividades lúdicas inclusivas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA. Revista REG, Vol. 4 N°(2). 786 – 816.

PROYECTO CIENCIA

Vol. 4 (Nº. 2). Abril - junio 2025.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 05-05-2025

Fecha de aceptación :19-05-2025

Fecha de publicación:30-06-2025



RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue diseñar un programa de actividades lúdicas inclusivas para mejorar la inclusión de estudiantes con TEA en el sexto y octavo de Educación Básica de una Institución Educativa de Guayaquil, Ecuador. La metodología empleada fue de enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo, con un diseño no experimental y de corte transversal. La tipología utilizada fue fenomenológica, y la muestra incluyó 12 estudiantes con TEA, 5 docentes y 8 padres de familia. Se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos: una guía de observación aplicada durante tres clases de Educación Física y entrevistas semiestructuradas a docentes y padres. Los datos fueron analizados utilizando el software ATLAS.ti v. 25.01. Los resultados mostraron limitaciones en la interacción social, la participación en actividades escolares e inclusión de los estudiantes con TEA en las clases de Educación Física. Estas barreras fueron atribuidas a la falta de estrategias pedagógicas adecuadas y la insuficiente formación docente en inclusión educativa. Las entrevistas revelaron una necesidad urgente de adaptar las actividades escolares para garantizar una participación activa de los estudiantes con TEA, especialmente en el ámbito deportivo. El programa propuesto es pertinente y viable para mejorar la inclusión educativa de los educandos con TEA, validado teóricamente mediante el método Delphi con un coeficiente de competencia de 0.87. Además es una herramienta esencial para promover la interacción social, el desarrollo de habilidades motoras y la integración sensorial de los estudiantes con TEA, y tiene el potencial de ser replicado en otros contextos educativos nacionales e internacionales.

PALABRAS CLAVE: Trastorno del Espectro Autista; desarrollo de habilidades sociales; intervención basada en el juego; Educación inclusiva.

SUMMARY

The objective of this research was to design a program of inclusive play-based activities to improve the inclusion of students with ASD in the sixth and eighth grades of Basic Education at an educational institution in Guayaquil, Ecuador. The methodology employed was qualitative, under the interpretive paradigm, with a non-experimental design and a cross-sectional approach. The typology used was phenomenological, and the sample included 12 students with ASD, 5 teachers, and 8 parents. Three data collection instruments were used: an observation guide applied during three physical education classes and semi-structured interviews with teachers and parents. The data were analyzed using the ATLAS.ti v. 25.01 software. The results showed limitations in social interaction, participation in school activities, and the inclusion of students with ASD in physical education classes. These barriers were attributed to the lack of adequate pedagogical strategies and insufficient teacher training in inclusive education. The interviews revealed an urgent need to adapt school activities to ensure active participation of students with ASD, especially in the sports context. The proposed program is relevant and feasible for improving the educational inclusion of students with ASD, theoretically validated through the Delphi method with a competence coefficient of 0.87. It is also an essential tool for promoting social interaction, motor skill development, and sensory integration for students with ASD, with the potential to be replicated in other educational contexts both nationally and internationally.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; Social Skills Development; Play-Based Intervention; Inclusive Education.



INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un tipo de trastorno del desarrollo que presenta problemas importantes en la comunicación y la interacción social, conductas motoras repetitivas y problemas en el procesamiento de la información sensorial (Celis y Ochoa, 2022). Los estudiantes con este diagnóstico suelen presentar dificultades en la retroalimentación emocional, en el uso del lenguaje para la elocuencia social, en la aplicación de recursos sociolingüísticos y en el cumplimiento de normas sociales implícitas. Estos aspectos influyen sobre su rendimiento en las actividades sociales y escolares e impactan negativamente en la adquisición de habilidades relevantes para la vida (De la Barrera, Aruza y Peruchini, 2020).

Uno de los aspectos más dolorosos del TEA es la presencia de comportamientos estereotipados y la sensibilidad a ciertos estímulos como el sonido o la luz (Fonseca et al., 2020). Estas condiciones limitan la actividad escolar de los alumnos, particularmente en situaciones de superación y estimulación como las clases de Educación Física, donde la sobrecarga sensorial y la rigidez de las actividades complementarias dificultan su participación.

El TEA es considerado una condición multifactorial que arranca de la interacción de factores genéticos y ambientales que influyen en un desarrollo cerebral temprano (Celis y Ochoa, 2022). Algunos estudios enfocan la atención hacia la existencia de una carga genética junto con déficits en la plasticidad sináptica y problemas de la conocida "teoría de la mente", que es la capacidad de articular pensamientos, sentimientos e intenciones en otras personas, restringiendo así el comportamiento social de los afectados (Hortal y Sanchis, 2022; Portorreal y Díaz, 2023).

En el ámbito global, la Organización Mundial de la Salud (2023) reporta una incidencia de 1 en 160 educandos con TEA a nivel mundial, sin embargo, diversas fuentes investigativas y especializadas sugieren que este número puede ser más elevado por el problema de subregistro y por la diversidad existente en los métodos de diagnóstico. En Ecuador, la disponibilidad de información oficial sobre el TEA es limitada. Según el Ministerio de Salud Pública (MSP, 2023), en 2017 se registraron 1.266 personas con diagnóstico de TEA en sus distintas categorías. Sin embargo, estudios posteriores estiman que la prevalencia real es cercana al 1,3 %, lo que equivale a aproximadamente 180.000 estudiantes a nivel nacional.

La inclusión educativa de los educandos con TEA plantea un problema para los sistemas educativos modernos porque no solo implica hacer la educación accesible, sino que también requiere diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje que se adapten a sus necesidades específicas (MINEDUC, 2022). Aquí, la Educación Física surge como una asignatura adecuada para la inclusión, ya que fomenta



el desarrollo de habilidades motoras, la interacción social y la formación de valores como la cooperación, el respeto y la empatía (Flores et al., 2024).

A pesar de este potencial, los estudiantes con TEA aún no reciben una atención plena en las clases de Educación Física lo que limita su participación debido a la ausencia de enfoques pedagógicos y curriculares inclusivos adecuados, así como la falta de formación docente para hacer frente a esta población (León de la Rosa et al., 2025). La falta de flexibilidad de los sistemas educativos tradicionales y la disponibilidad limitada de recursos también dificultan la participación significativa, particularmente en actividades físicas y atléticas donde los requisitos sociales y sensoriales son altos.

Diferentes estudios subrayan el papel de los juegos y actividades didácticas como herramientas para mejorar las habilidades sociales de los estudiantes con TEA en un contexto educativo. Estos implican promover la interacción, la cooperación, el respeto por la diversidad y un desarrollo holístico positivo de los estudiantes (Vega y Beltrán, 2024; Valdiviezo y Carvajal, 2024). El uso de juegos educativos ayuda a comprender las normas sociales, las competencias comunicativas y proporciona un espacio seguro para la expresión emocional (Cevallos y Fernández, 2022).

La ciudad de Guayaquil no cuenta con cifras exactas con el tema de la prevalencia del TEA, aunque se estima que en promedio tres educandos diagnosticados con el TEA son vistos en los centros de salud diariamente. Esto demuestra la demanda de atención sin que se le entregue una propuesta educativa acertada. En el caso particular de una Institución Educativa de Guayaquil, existen estudiantes con TEA en sexto y octavo año de Educación Básica. Estos estudiantes participan en las clases de Educación Física, pero su participación se encuentra limitada porque no se hace adecuación metodológica ni uso de estrategias inclusivas, lo que afecta su desarrollo motriz y su integración social en el grupo.

La atención a la realidad descrita implica formular propuestas pedagógicas que atiendan las particularidades del niño con TEA, asegurando su real integración dentro de las dinámicas escolares, en particular en las que se requiere interacción y actividad física. En este orden, los programas lúdicos cobran gran importancia como una solución clave para la atención de las relaciones sociales y convivencia respectiva en el centro escolar (León de la Rosa et al., 2025; Flores et al., 2024; Valdiviezo y Carvajal, 2024). En este sentido, esta investigación tiene como objetivo general diseñar un programa de actividades lúdicas inclusivas para la mejora de la inclusión en educandos con TEA de sexto y octavo año de educación básica de una Institución Educativa de Guayaquil.

MÉTODOS MATERIALES



Esta investigación se llevó a cabo dentro del paradigma interpretativo, enfoque cualitativo centrado en comprender las experiencias y realidades subjetivas de los educandos diagnosticados con TEA en el entorno educativo, lo que permitió capturar las dinámicas interpersonales y las prácticas pedagógicas desde el punto de vista de los actores involucrados, con el fin de entender las múltiples facetas de los estudiantes en el proceso de inclusión, mediante un análisis en profundidad de las experiencias de los estudiantes. (Hernández Sampieri et al., 2014; Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Hernández Sampieri et al., 2020)

El diseño de esta investigación fue no experimental y de corte transversal y la tipología dentro del enfoque cualitativo es la fenomenología (Hernández Sampieri et al., 2020), dirigido a explorar las experiencias vividas de educandos con TEA y las estrategias pedagógicas empleadas para ayudar en su inclusión educativa. A los participantes se les proporcionó una rica descripción de los procesos y dinámicas que tuvieron lugar durante el estudio. Esto se logró mediante la atención a los procesos dentro de cada uno de los sujetos.

La investigación fue de tipo aplicada y de campo, ya que se centró en formular algunas propuestas prácticas para mejorar la intervención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, tuvo un alcance gnoseológico descriptivo para la caracterización y análisis de la población de estudio. (Hernández Sampieri et al., 2020)

La población objeto de estudio estuvo conformada por alumnos diagnosticados con TEA de una Institución Educativa de la zona 8 de Guayaquil, así como por sus docentes y padres de familia. La muestra fue no probabilística y seleccionada de manera intencionada, incluyendo un total de 12 estudiantes (7 varones y 5 mujeres), distribuidos desde segundo grado del subnivel Básica Elemental hasta octavo grado del subnivel Básica Superior, junto con 5 docentes y 8 padres de familia, quienes participaron en entrevistas. A continuación, se detalla la distribución de los estudiantes según nivel educativo, paralelo y sexo (Tabla 1):

Tabla 1.

Distribución de la muestra de estudio

Nivel	Subnivel	Paralelo	Varones	Mujeres	Total
Educativo					
2° de Básica	Básica elemental	A	2	1	3
3° de Básica	Básica elemental	B	1	2	3
6° de Básica	Básica media	A	2	1	3
8° de Básica	Básica superior	B	2	1	3
Total			7	5	12

Fuente: Institución Educativa de Guayaquil.

Los criterios de inclusión consistieron en haber sido diagnosticado con TEA, haber asistido a programas pedagógicos dirigidos a educandos con discapacidad y el consentimiento de los tutores para participar en la investigación.

Los métodos del nivel teórico empleados fueron el análisis y síntesis, el histórico-lógico y el inductivo-deductivo que permitieron sobre la base de una profunda revisión de la literatura acerca de los enfoques pedagógicos para la inclusión de estudiantes con TEA como TEACCH y la terapia cognitivo-conductual, que se ha encontrado en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en educandos con discapacidades de aprendizaje, así como características de los estudiantes con TEA, las causas y consecuencias del mismo y con ello establecer el basamento teórico científico de la investigación, el análisis de los resultados y la propuesta .

Con respecto a los métodos empíricos se empleó la observación científica directa del proceso educativo en el aula y la entrevista a maestros y padres.

Los instrumentos de recolección de datos empleados fueron la guía de observación y entrevistas semiestructuradas como instrumentos para el diagnóstico. La guía de observación se aplicó durante tres clases de Educación Física en cada paralelo, con el objetivo de identificar el nivel de inclusión de los estudiantes con TEA en dichas sesiones. Las entrevistas se dirigieron a dos grupos: a los docentes, con la finalidad de conocer sus percepciones sobre las estrategias

pedagógicas y actividades más adecuadas para la inclusión de estudiantes con TEA, así como su nivel de conocimiento respecto a sus necesidades educativas y el proceso inclusivo; y a los padres de familia, para recabar información sobre su experiencia y percepción en torno a la integración de sus hijos en el entorno escolar. La información recopilada permitió sustentar el diseño de la propuesta.

El análisis de datos se desarrolló de manera inductiva organizando la información recopilada en base a las experiencias vividas de los participantes. Las dimensiones consideradas en el estudio fueron: 1) Desarrollo de habilidades sociales, 2) Mejora en la comunicación, 3) Participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y 4) Integración sensorial. Estas categorías surgieron del análisis de las entrevistas y las observaciones, y fueron contextualizadas en relación con los enfoques pedagógicos utilizados durante la intervención. Su identificación resultó fundamental para comprender el impacto de las estrategias pedagógicas en la inclusión y el desarrollo integral de los educandos con TEA en el contexto educativo, para el análisis de las entrevistas se utilizó el ATLAS.ti.25.01

Para garantizar la ética de la investigación, se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores, así como de los propios estudiantes, asegurando que su participación fuera voluntaria y comprensible. Se protegió la confidencialidad de los datos y se prioriza el bienestar de los estudiantes en todas las etapas del estudio. Además, la intervención educativa se enfocó en fomentar la inclusión y autonomía de los educandos con TEA, asegurando el respeto de sus derechos en todo momento.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La perspectiva diagnóstica de las observaciones realizadas a las sesiones de Educación Física en los diferentes niveles educativos revela que hay una tendencia sostenida hacia un desarrollo restringido de la inclusividad y de las habilidades sociales. En los niveles más iniciales (2.º y 3.º de Básica), la participación y su motivación se encuentran mayoritariamente en niveles medios. No obstante, hay grandes dificultades en la interacción social, integración grupal, y resolución de conflictos. Si bien se aprecia una cierta estabilización hacia niveles intermedios en el 3.º de Básica, los datos no revelan progresos sostenidos que

permitan considerar que existe un impacto significativo por parte de la institución educativa en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La motivación, por su parte, se sitúa dentro de límites aceptables, pero no en la mejora tangible en el rendimiento en dimensiones sociales específicas y en adherencia a normas sociales. (Tabla 2)

En los niveles superiores (6.º y 8.º de Básica), el escenario es aún más preocupante: prevalecen niveles bajos de participación, escasa interacción entre pares y un cumplimiento limitado de normas de convivencia. Aunque hay algunos aumentos en ciertos indicadores entre la segunda y la tercera observación, no hay mejora sostenida o cambio positivo en la dinámica grupal. (Tabla 2)

Tabla 2.

Resultados de la observación científica dirigida a las sesiones de clase de Educación Física.

Curso / Nivel educativo	Observación	Participación	Interacción social	Comunicación	Cumplimiento de normas	Habilidades sociales específicas	Integración al grupo	Resolución de conflictos
2º de Básica / Elemental A	Obs. 1	Media	Baja	Media	Media	Baja	Baja	Baja
	Obs. 2	Media	Baja	Media	Media	Baja	Baja	Baja
	Obs. 3	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Baja
3º de Básica / Elemental B	Obs. 1	Media	Baja	Media	Media	Baja	Baja	Baja
	Obs. 2	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Baja
	Obs. 3	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
6º de Básica / Media A	Obs. 1	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
	Obs. 2	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
	Obs. 3	Media	Baja	Media	Media	Baja	Media	Baja
8º de Básica / Superior B	Obs. 1	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
	Obs. 2	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
	Obs. 3	Baja	Baja	Media	Media	Baja		

Leyenda:

- Alta: Evidencias constantes y claras del indicador observado.
- Media: Evidencias puntuales, pero no sostenidas o generalizadas.
- Baja: Escasa o nula evidencia del indicador durante la observación.

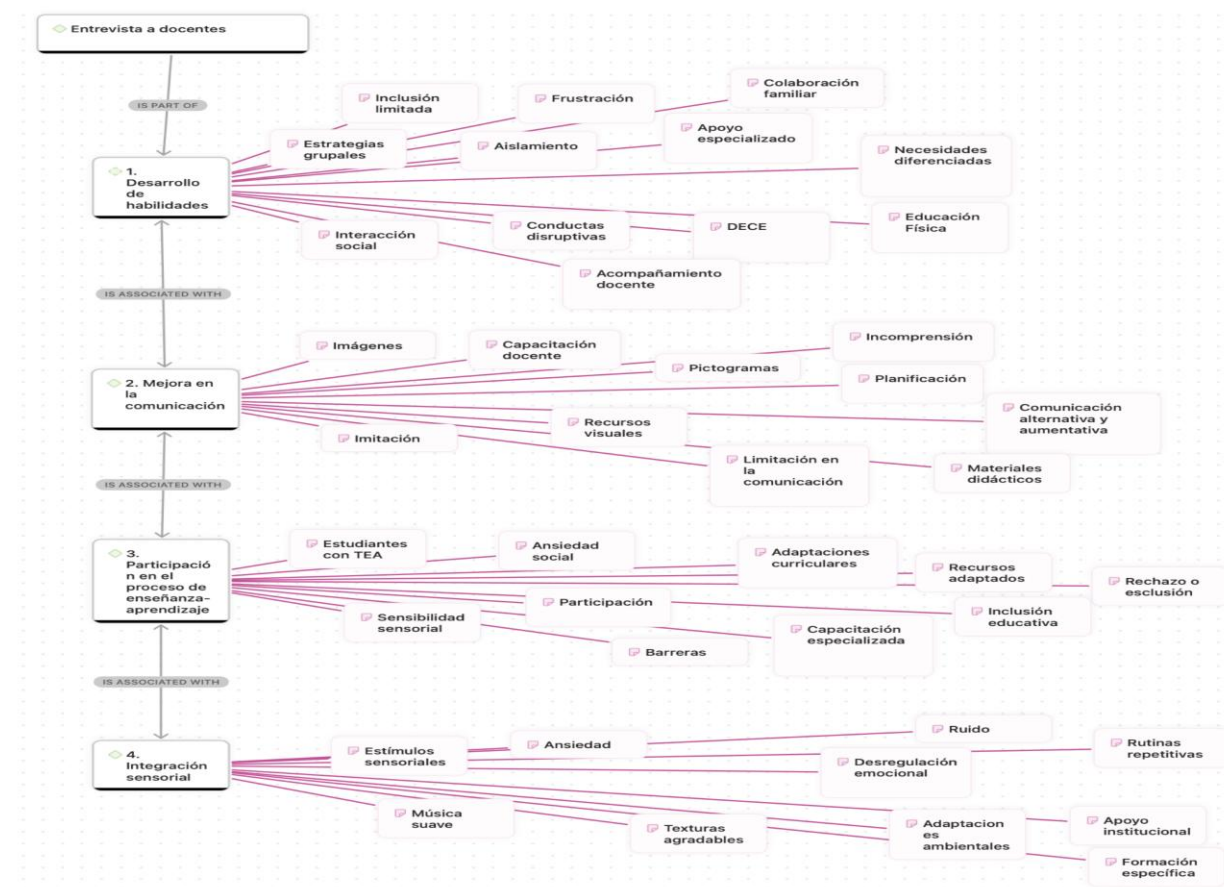
Fuente. Elaboración propia.

Este estancamiento en el bajo rendimiento social ilustra la falta de enfoques pedagógicos intencionados destinados a fomentar relaciones constructivas, inclusión o autorregulación emocional. Así, los resultados diagnósticos del ámbito educativo analizado destacan la necesidad de la aplicación inmediata de un currículo organizado basado en la educación física que se enfoque en la gestión responsable de las emociones y la resolución activa de conflictos como elementos cruciales del desarrollo holístico.

En cuanto a los resultados de la entrevista realizada a los docentes de Educación Física se analizó según su perspectiva a las dimensiones descritas en la metodología y con la utilización del ATLAS.ti.25.01 se valoran los elementos más relevantes destacados por cada uno de ellos, estableciéndose un diagrama de redes a partir de la codificación y clasificación de la información brindada. (Figura 1).

Figura 1.

Diagrama de redes de los resultados de la entrevista dirigida a docentes.



Fuente: ATLASi.25.01.

Tomando en cuenta los elementos interrelacionados en el diagrama y cada una de las dimensiones se constató que:

1. Desarrollo de habilidades sociales:

Una de las principales preocupaciones para los docentes es la interacción social de los estudiantes con TEA durante las clases de Educación Física. A pesar de que se utilizan algunas dinámicas grupales, los estudiantes con TEA tienden a retirarse o evitar el contacto físico, lo que obstaculiza una inclusión efectiva. La ausencia de estrategias diferenciadas y adaptadas para estos estudiantes es la razón del estancamiento en las áreas de habilidades sociales. Los docentes informaron que incluso si hay algún cambio positivo es muy mínimo y depende en gran medida de en qué parte del espectro se encuentre el niño y de cómo se brinde el apoyo externo, como trabajar con el Departamento de Asesoramiento. La ausencia de materiales apropiados y materiales de enseñanza planificados para docentes poco capacitados en el área de enseñanza inclusiva social parece limitar la integración social mejorada de estos estudiantes.

2. Mejora de la comunicación:

La comunicación es uno de los principales desafíos que los docentes deben enfrentar en la actividad de enseñar a estudiantes con TEA. La mayoría de los estudiantes no responden con palabras, lo que significa que los docentes deben recurrir a dar instrucciones simples y utilizar gestos, lo que produce pocos resultados. La falta de capacitación de los docentes en estrategias de comunicación alternativa y aumentativa (CAA) es indicativa de un problema mucho mayor: la inadecuación comunicativa de los educadores. Algunos de los docentes que intentan utilizar ayudas visuales las emplean en forma de pictogramas o señales de colores, pero estas rara vez están planificadas. La falta de capacitación, junto con el tiempo disponible para la implementación de ayudas visuales, hace que el uso fundamental de estas ayudas sea poco frecuente. Eso sugiere que la enseñanza sobre cómo asistir a estos educandos es un requisito previo para estas metodologías de enseñanza.

3. Participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

El perfil sensorial del estudiante y el nivel de previsibilidad de la actividad dictan el nivel de participación de individuos con TEA en actividades físicas. La comprensión de las instrucciones y la ansiedad social son otras limitaciones para la participación plena. Todos los docentes entrevistados confirmaron que la modificación curricular individual es la manera más efectiva de promover la inclusión; sin embargo, la falta de capacitación, junto con los materiales, representan las barreras más significativas. Los docentes también afirman que la falta de apoyo técnico adecuado limita la participación de los alumnos con TEA, así como la sinergia grupal general.

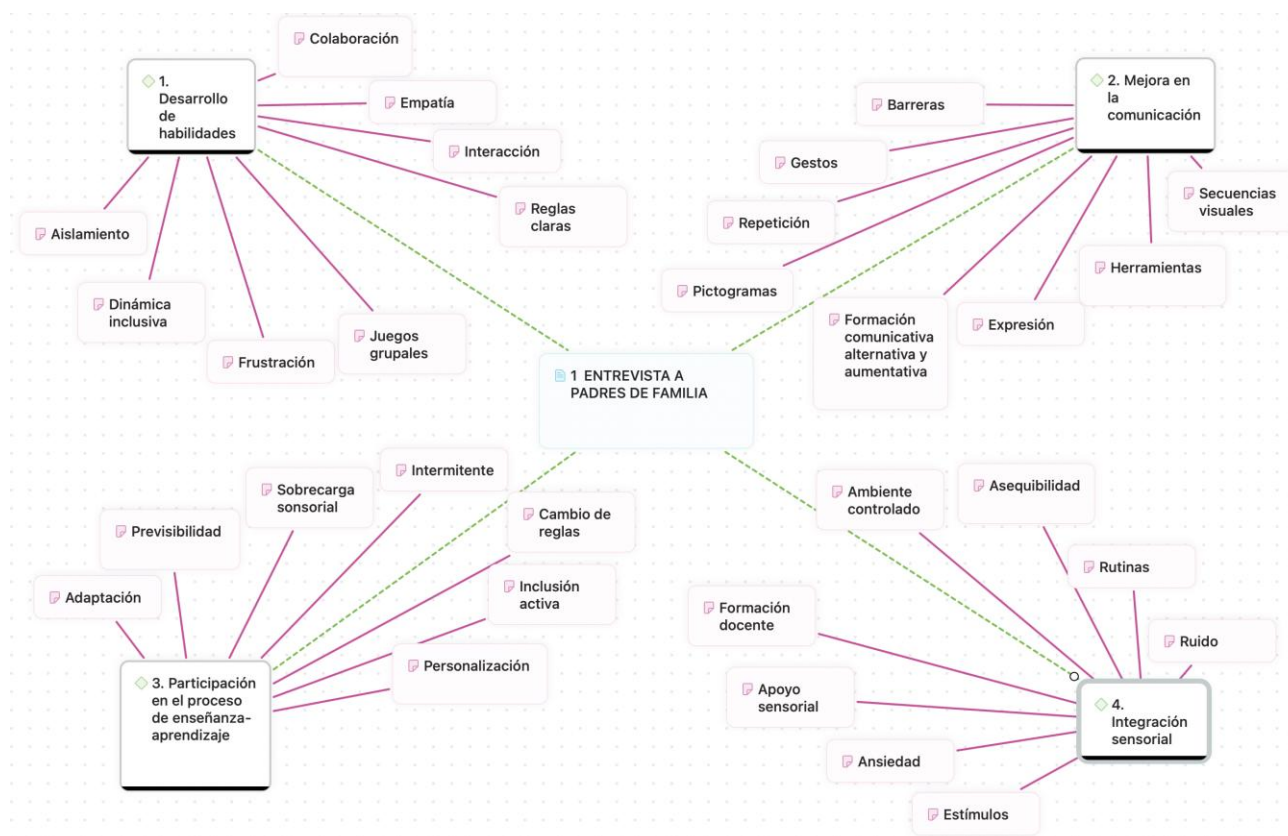
4. Integración sensorial:

La influencia que los estímulos sensoriales causan en los alumnos con TEA es notable. Los ruidos excesivos, cambios drásticos en el entorno y las actividades aceleradas causan ansiedad y estrés emocional. Los alumnos tratan de evitar estos estímulos, lo que a su vez limita su participación en las clases. Sin embargo, algunos estímulos positivos como la música suave y ciertas texturas parecen apoyar la participación de estos estudiantes. Aun así, la mayoría de los docentes de educación especial no realizan ajustes sistemáticos al contexto o las actividades para facilitar la integración sensorial de los alumnos, por desconocimiento y falta de respaldo institucional. Solo un docente mencionó la implementación de rutinas sensoriales previas, lo que ha puesto de manifiesto la falta de capacitación e insumos para atender efectivamente las necesidades sensoriales de los alumnos con TEA.

En cuanto a la entrevista a los ocho padres de familia se realizó su análisis mediante la utilización del mismo software que las anteriores, plasmándose la interrelación de la misma en el diagrama de redes mostrado en la Figura 2.

Figura 2.

Diagrama de redes de los resultados de la entrevista dirigida a padres de familia.



Fuente: ATLASTi.25.01.

La entrevista muestra de forma general que a criterio de los padres sus hijos tienen una interacción social muy limitada y una participación irregular en la institución educativa, lo cual es causado principalmente por barreras sensoriales y comunicativas insuficientes. Muchos de los estudiantes luchan con la comprensión social de las dinámicas grupales, con el mantenimiento de interacciones colaborativas y físicas, y para muchos, en situaciones de afrontamiento y contacto, especialmente aquellos estudiantes diagnosticados con TEA. Estas barreras a la comunicación son extremadamente problemáticas: la ausencia de comunicación verbal, el uso de escasas ayudas visuales, y la falta de estrategias consistentes para ayudar a articular necesidades conducen a desavenencias en la comunicación con el personal y compañeros. Para otros, estos límites a menudo culminan en frustración, sintiéndose desconectados, y en muchos casos, en exclusión social. Los padres comparten que la falta de control en los estudiantes en términos de sobreestimulación táctil, la falta de una estructura clara, y actividades mal diseñadas condicionan severamente la participación de su hijo.

El hecho de que la escolarización haya tenido algún éxito en el diagnóstico de áreas de necesidad, no borra el hecho de que existan limitaciones en la inclusión educativa. Junto a

la deficiente formación pedagógica y estrategia inclusiva en la atención a personas con TEA, capacitar al personal docente en la utilización de estrategias inclusivas parece igualmente apremiante. Asimismo, insisten en la importancia de promover espacios estructurados y seguros donde sus hijos puedan interactuar y comunicarse desde sus propias formas de expresión. La falta de una propuesta sistemática que favorezca el desarrollo de habilidades sociales limita significativamente la participación activa de estos estudiantes, lo cual pone en evidencia la necesidad de implementar programas específicos, como el diseñado en esta investigación, que aborden de manera intencionada las barreras detectadas durante el diagnóstico.

El análisis de las entrevistas dirigidas a docentes y padres de familia reveló diversas limitaciones en el proceso de inclusión de estudiantes con TEA en clases de Educación Física. En la dimensión de desarrollo de habilidades sociales, se evidenció una escasa interacción con sus pares y resistencia al contacto físico, atribuida a la falta de estrategias pedagógicas diferenciadas. En cuanto a la mejora de la comunicación, se observaron dificultades significativas debido a la limitada formación docente en el uso de sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA). Respecto a la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes con TEA mostraron baja implicación y respuestas inconstantes ante las tareas propuestas, lo que refleja una débil adaptación metodológica. Finalmente, en la dimensión de integración sensorial, se identificaron respuestas de hipersensibilidad a estímulos auditivos y táctiles durante las clases, lo que interfiere en su permanencia y rendimiento. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer la formación docente, el diseño de ambientes sensorialmente adecuados y la implementación de prácticas inclusivas contextualizadas.

En base a los resultados obtenidos se realiza la propuesta: Programa de actividades lúdicas inclusivas para el desarrollo de habilidades sociales en educandos con TEA

Objetivo: Incluir a los estudiantes con TEA en las clases de Educación Física del sexto y octavo año de Educación Básica de una Institución Educativa de Guayaquil.

Fundamentación teórica de la propuesta

El TEA es una afección compleja y heterogénea que afecta a personas de diferentes formas y presenta desafíos en la comunicación, la ejecución de hábitos y el procesamiento sensorial, entre otros. El eficaz manejo de este trastorno supone necesariamente integrar enfoques neurológicos, psicológicos y pedagógicos, así como tener clara la caracterología del individuo y las respuestas que requiere. Esta combinación de estrategias es clave para asegurar la correcta y plena integración social de los educandos con TEA, logrando su adecuada participación y mejora en su calidad de vida (Sandoval-Poveda y Madriz-Bermúdez, 2022).

Los centros educativos tienen la responsabilidad de elaborar planes pedagógicos y específicos de enseñanza que respondan a las demandas específicas de los alumnos con TEA. Esto implica definir estrategias que les permitan participar de manera activa y que favorezcan su desarrollo socioafectivo. Entre estos se destaca el modelo TEACCH característico del enfoque estructurado que ha demostrado potenciar la autonomía, la comunicación y el funcionamiento independiente de los estudiantes con TEA en diversos escenarios. Igualmente, enfoques fundamentados en terapia cognitivo conductual y en metodologías de la enseñanza estructurada han demostrado ser eficaces en la enseñanza de habilidades sociales y adaptativas en el alumnado con discapacidades sociales y comunicativas (Cansing-Yepetz et al., 2024; González Pérez et al., 2023).

La aplicación de juegos, ejercicios o actividades que cumplen con criterios de inclusión como estrategia pedagógica resulta excepcional para educandos dentro del espectro autista ya que combina el aprendizaje, el juego social e interacción de modo productivo. Mediante los juegos, se responde a la necesidad de mejora de las habilidades sociales, que implica interacción, comunicación y comprensión. Específicamente, algunas actividades como las adecuaciones de artes marciales a los estudiantes con autismo son positivas en la lateralidad, coordinación y regulación emocional (Silva Lopes, 2021). Además, se ha visto que la inclusión de recreativos dentro de la metodología docente en Educación, sobre todo en clases de Ed. Física, mejora notablemente los niveles de sociabilidad de los alumnos con TEA, favoreciendo su integración y participación escolar (Macias Arana et al., 2024).

Las actividades inclusivas basadas en el juego destinadas a desarrollar habilidades sociales para educandos con TEA se fundamentan en la teoría sociocultural de Vygotsky, quien

sostiene que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y que el desarrollo cognitivo se ve favorecido por la ayuda de otros dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978). Esta perspectiva acentúa el enfoque en las interacciones grupales y las tareas compartidas como herramientas para el desarrollo, particularmente en contextos enmarcados de manera inclusiva.

Además, la propuesta se basa en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que aboga por la inclusividad educativa, abordando las necesidades de todos los alumnos a través de diversos medios de representación, expresión y compromiso (CAST, 2018). La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) articula de manera clara las razones éticas y legales para la educación inclusiva. Afirma que las escuelas deben ser capaces de acomodar espacialmente a todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, y responder de manera constructiva a las diversas necesidades que plantean los alumnos dentro del sistema. Estos, junto con marcos y teorías sugestivas, construyen una intervención destinada a mejorar las habilidades sociales de los alumnos con TEA a través del juego, en un entorno educativo no discriminatorio y participativo.

Estructura metodológica de la propuesta

El Programa de Actividades lúdicas inclusivas para el desarrollo de habilidades sociales en educandos con TEA se organiza utilizando una metodología que contiene cuatro componentes clave: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación.

- ☞ Diagnóstico: Se llevó a cabo un análisis completo de las necesidades educativas y sociales de los estudiantes con TEA. Esto implicó compilar datos sobre su socialización, comunicación, participación grupal y relaciones con sus pares. Las entrevistas a padres y maestros, las observaciones directas en el aula y el análisis del comportamiento infantil proporcionaron información sobre las necesidades de los educandos en riesgo y facilitaron la planificación del programa.
- ☞ Diseño: Como resultado del examen diagnóstico, se creó un programa estructurado de actividades recreativas que incluía entrenamiento en habilidades sociales. Las actividades se modificaron para que los estudiantes pudieran interactuar socialmente, comunicarse tanto verbal como no verbalmente, demostrando empatía y autocontrol.

Se utilizaron enfoques pedagógicos que enfatizaban la estructura y la previsibilidad, como en el modelo TEACCH y la terapia cognitivo-conductual.

Actividades lúdicas inclusivas para estudiantes con TEA

1.- Rompecabezas de Emociones

Descripción: Los educandos tienen que reconocer y representar diferentes emociones utilizando expresiones faciales y acciones. Un adulto muestra una tarjeta con una emoción, y el niño tiene que representar lo que ve con expresiones faciales y movimientos corporales.

Reglas: El niño debe esperar su turno para mostrar la emoción mientras el resto de los estudiantes intenta adivinar cuál es.

Recursos: Se utilizarán tarjetas con expresiones faciales de emociones como felicidad, tristeza, sorpresa, enojo y miedo.

Variantes: Cambiar el tipo de emociones que los educandos deben mostrar (emociones positivas, negativas o complejas, como la vergüenza).

2.- Carrera de relevos de amistad

Descripción: Los estudiantes deben correr en parejas, con uno de ellos vendado. El que está vendado debe llegar a un punto específico sin caerse o chocar con algo.

Reglas: El niño instruido debe guiar con palabras claras. El niño vendado debe escuchar y confiar en el niño que guía.

Recursos: Un trozo de tela o pañuelo servirá como venda.

Variantes: Cambiar el tipo de instrucciones dadas (derecha, izquierda, arriba y abajo).

3.- Torre de colaboración

Descripción: Usando bloques de construcción, se requerirá que los educandos colaboren y construyan la torre más alta que puedan.

Reglas: Se permite el uso exclusivo de las manos para colocar los bloques. Los estudiantes deben cooperar para colocar los bloques de forma que la torre no se caiga.

Recursos: Bloques de construcción de diferentes formas (trozos de madera, plástico, o espuma).

Variantes: Jugar con un tiempo límite o diferentes estilos de construcción de la torre, como en orden decreciente, de colores determinados.

4.- El juego del espejo

Descripción: Dos personas. Un niño controla la parte de arriba y un niño controla la parte de abajo. Un niño hace un movimiento con todo el cuerpo (manos, piernas, cabeza) y el niño de enfrente tiene que copiarlo tal cual como un espejo.

Reglas: Un niño hace los movimientos y el otro tiene que replicarlo. Cambiar los papeles después de ciertas repeticiones.

Recursos: Ninguno.

Variantes: Hacer los movimientos más rápidos o difíciles.

5.- La silla musical adaptada

Descripción: Los educandos deben rotar en círculos alrededor de sillas mientras una música está sonando. Cuando la música para, tienen que encontrar una silla para sentarse. Fuera de la silla, el niño queda eliminado.

Reglas: Todos los estudiantes deben seguir las instrucciones de la música y al final de cada segmento todos deben encontrar una silla porque la música se detendrá.

Recursos: Sillas y música.

Variantes: Eliminar las sillas y hacer que los educandos encuentren un objeto o un compañero con el cual asociarse en lugar de una silla.

6.- Búsqueda del tesoro social

Descripción: Los estudiantes tienen que realizar una serie de actividades sociales, como “dar una palmada a un compañero”, “preguntarle algo a un amigo” o “prestar ayuda a alguien”. Con cada actividad completada se les entrega un “tesoro” e indagan si, se ganan una pista.

Reglas: Los participantes deben realizar las tareas enlistadas de forma secuencial. El niño que logre realizar todas las actividades es el primero en el tesoro.

Recursos: Pistas escritas en cartas o pictogramas.

Variantes: Eliminar o añadir tareas para adaptarse a las necesidades del grupo, para tareas colaborativas o comunicativas.

7.- La rueda de la cooperación

Descripción: Los educandos toman un balón y cada uno se coloca uno y forman un estrepitoso rollo. El niño con el balón que está a su derecha tiene que pasárselo con la mano sin que caiga, el resto de los compañeros hace lo mismo. Deben conseguir que también los estudiantes de antes alcancen a participar.

Reglas: El balón deberá transitar de forma continua sin caer, y ser recibido y lanzado, eso sí sin tocar el suelo.

Recursos: Balón blando o globo.

Variantes: Añadir barreras o hacer que los educandos pasen el balón utilizando un solo brazo.

☞ **Implementación:** Las actividades lúdicas inclusivas se programaron durante un semestre con sesiones semanales destinadas a facilitar interacciones de los estudiantes con TEA con sus compañeros en un entorno controlado y seguro. Las actividades de cada niño se adaptaron en función de sus capacidades y necesidades individuales, y se realizaron modificaciones basadas en las observaciones realizadas durante las sesiones.

☞ **Evaluación:** La evaluación del programa es formativa, recopilando datos sobre el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes a medida que avanzaban. Se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos, incluidas entrevistas con padres y maestros, observación directa y registro del comportamiento. La evaluación del aprendizaje y del programa se tomó a través del progreso individual de los estudiantes, el impacto general del programa en la dinámica del aula y la integración de los estudiantes con TEA en las actividades diarias.

Validación de la pertinencia teórica del programa a través del Método Delphi

En el presente estudio se realizó un proceso de validación teórica a través de la socialización de criterios con especialistas en Educación Física Inclusiva. Este proceso se articuló en dos etapas fundamentales, que son la búsqueda de los especialistas y la consulta.

El primer paso se realizó seleccionando a los especialistas, para lo cual se aplicó una prueba de autoevaluación a siete profesionales en el campo de la Educación Física. El objetivo de esta evaluación fue obtener el indicador de competencia que los expertos poseían en relación a los procesos inclusivos y la adaptación curricular. Con esta información se

determinó el coeficiente de competencia experta (K) de cada uno de los participantes a partir de la formula propuesta por Julio Cabero Almenara y Julio Barroso Osunaque (2013):

$$K = \frac{1}{2} (k_c + k_a).$$

Donde:

Ka. Coeficiente de argumentación (mide el nivel de fundamentación a criterio del experto).

Kc. Coeficiente de conocimiento (mide la información del experto sobre el tema)

La segunda etapa comprendió la consulta con los expertos seleccionados.

Primero, se determinó Coeficiente de argumentación según la autovaloración de los posibles expertos. (Tabla 3). Si el coeficiente de competencia Ka es 1.0, entonces el nivel de dominio es alto; si 0.8, el nivel de dominio es medio; y si 0.5, el nivel es bajo dominio.

Este método de verificación aseguró que el programa de actividades lúdicas inclusivas diseñado fuera pertinente para fomentar el desarrollo de habilidades sociales en educandos con TEA. Además, el proceso permitió validar la competencia de los profesionales seleccionados, garantizando que su experiencia en Educación Física fuera adecuada y eficaz, lo que resultó crucial para la calidad y el éxito de la fase de diseño del programa.

Tabla 3.

Valores para obtener Ka

Fuentes de conocimiento	Valor alto	Valor medio	Valor bajo
Análisis teóricos	0.3	0.2	0.1
Experiencia práctica	0.5	0.4	0.2
Autores nacionales	0.1	0.05	0.02
Autores extranjeros	0.1	0.05	0.02
Conocimiento del problema (TEA)	0.1	0.05	0.02
Intuición profesional	0.1	0.05	0.02

Fuente: Wilson y Scrich (2022).

El coeficiente de conocimiento (Kc) el posible experto selecciona en una escala del 0 al 10, donde 0 es nada y 10 es total, el valor obtenido se multiplica por 0,1 para ajustar el valor a la teoría de las probabilidades y por último se calcula el coeficiente de competencia experta (K), donde la media aportó un valor de $k = 0.87$, lo que indica que los expertos designados tienen un alto nivel de dominio en lo que respecta a estrategias de juego inclusivas. (Tabla 4)

Tabla 4.

Nivel de competencia de los expertos escogidos									
Expertos	Análisis teóricos	Experiencia	Autores nacionales	Autores extranjeros	Conocimientos sobre TEA	Intuición	Ka	Kc	K
1	0,4	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0.9	0.8
2	0,5	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	1
3	0,4	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0.8	0.7	0.75
4	0,5	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0.9	0.95
5	0,4	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0.9	0.8	0.85
Total							0.90	0.86	0.87

Elaboración propia.

Después de conocer la selección de los expertos, basada en su nivel de competencia respecto al tema objeto de investigación, se realizó la aplicación de una encuesta para evaluar la estructura del programa de actividades lúdicas inclusivas y las actividades propuestas. Estos expertos fueron sometidos a dos rondas de preguntas, lo que permitió emitir valoraciones y proporcionar criterios sobre los diferentes elementos del programa. Entre los aspectos evaluados se incluyeron la fundamentación teórica, la proyección de los objetivos, las características y la estructura de las actividades, las adaptaciones curriculares necesarias para la diversidad de estudiantes con TEA, así como la posibilidad de opinar sobre aquellos elementos que no fueron inicialmente contemplados por el investigador.

Durante el proceso de valoración de los resultados, se detallan las calificaciones otorgadas a los aspectos del programa de actividades lúdicas inclusivas. Las calificaciones fueron asignadas utilizando una escala de 5 puntos: Muy adecuado (MA), Bastante adecuado (BA), Adecuado (A), Poco adecuado (PA) e Inadecuado (I). A continuación, se explican las tablas utilizadas y el análisis de los resultados obtenidos. En la Tabla 5, que presenta las frecuencias absolutas, se observa que la mayoría de los aspectos del programa (A1, A2, A4 y A5) obtuvieron calificaciones de Muy adecuado y Bastante adecuado, con pocos votos en las categorías de Adecuado, Poco adecuado e Inadecuado, lo que refleja una valoración positiva general. En la Tabla 6, que muestra las frecuencias acumulativas, se destaca que todos los aspectos evaluados lograron alcanzar el máximo valor de 5, lo que indica que, al acumular las calificaciones, los evaluadores coincidieron en que los aspectos fueron mayormente adecuados y bien recibidos.

Entre los aspectos que se manifestaron con mayor frecuencia en las sugerencias de los expertos y que no fueron considerados en el programa desde su inicio, se destacan los siguientes:

- **Profundización en los aspectos teóricos:** Se sugirió ahondar en los fundamentos teóricos que sustentan el programa de actividades lúdicas inclusivas, reconociendo que un proceso inclusivo debe partir de una adaptación curricular contextualizada a las necesidades reales de los educandos con TEA.
- **Mejorar la comprensión de los elementos de evaluación:** Se recomendó una mayor claridad en los elementos de evaluación, enfocándose en cómo estos pueden beneficiar a los estudiantes con TEA durante el proceso de aprendizaje.
- **Establecer la relación entre las actividades y los indicadores:** Se destacó la importancia de vincular claramente las actividades con los indicadores de éxito, ya que estos son elementos clave para los docentes en su preparación y ejecución de las actividades.
- **Adaptación de la estructura del programa:** Se sugirió que la estructura del programa debe adaptarse para alinearse mejor con los enfoques pedagógicos utilizados por los docentes, asegurando que las actividades sean viables y efectivas dentro del contexto educativo.

A partir de este proceso de retroalimentación, el programa de actividades lúdicas inclusivas fue perfeccionado mediante el cálculo de las frecuencias absolutas, acumuladas, la matriz de frecuencias relativas acumuladas y los puntos de corte. Las tablas siguientes reflejan los resultados de la evaluación realizada por los expertos a cada uno de los aspectos propuestos. Posteriormente, se realizó un análisis estadístico a partir de los datos primarios obtenidos, con el fin de determinar el nivel de aceptación y confiabilidad del programa. Este proceso permitió ajustar la propuesta para asegurar que las actividades lúdicas sean inclusivas y efectivas para contribuir al desarrollo de habilidades sociales en educandos con TEA.

Tabla 5.

Frecuencias absolutas

Aspectos	Categorías					Total
	MA	BA	A	PA	I	
A1	3	1	1	0	0	5
A2	2	2	1	0	0	5
A3	1	4	0	0	0	5
A4	2	2	1	0	0	5
A5	3	1	1	0	0	5

Elaboración propia.

Tabla 6.

Frecuencia acumulativa.

Aspectos	MA	BA	A	PA	I
A1	3	4	5	5	5
A2	2	4	5	5	5
A3	1	5	5	5	5
A4	2	4	5	5	5
A5	3	4	5	5	5

Elaboración propia.

Tabla 7.

Frecuencia acumulativa relativa.

ASPECTOS	MA	BA	A	PA
A1	0,6000	0,8000	1,0000	1,0000
A2	0,4000	0,8000	1,0000	1,0000
A3	0,2000	1,0000	1,0000	1,0000
A4	0,4000	0,8000	1,0000	1,0000
A5	0,6000	0,8000	1,0000	1,0000

Elaboración propia.

Tabla 8.

Distribución normal estándar inversa

Aspectos	MA	BA	A	PA	Suma	Promedio (P)	(N-P)
A1	0,25	0,84	3,09	3,09	7,18	1,795	0,049
A2	-0,28	0,84	3,09	3,09	6,74	1,685	0,155
A3	-0,85	3,09	3,09	3,09	8,42	2,105	-0,265
A4	0,25	0,84	3,09	3,09	7,27	1,8175	0,0225
A5	0,25	0,84	3,09	3,09	7,27	1,8175	0,0225
Suma	-0,338	6,45	15,45	15,45		9,22	
Puntos de corte	-0,076	1,29	3,09	3,09		1,84	

Elaboración propia.

Con base en los valores obtenidos en la Tabla 7, se establecen los siguientes rangos de clasificación para los aspectos evaluados según los puntos de corte definidos:

Tabla 9.

Determinación de rangos y puntos de corte

Aspecto	Valor Z	Clasificación
A3	-0,265	Nada adecuado
A2	0,155	Poco adecuado
A1	0,049	Poco adecuado
A4	0,225	Adecuado
A5	0,225	Adecuado

Elaboración propia.

Tabla 10.

Rangos y puntos de corte definidos

Rango de clasificación	Valor Z de corte	Categoría
(5)	$\geq 3,09$	Muy adecuado
(4)	1,29 – 3,08	Bastante adecuado
(3)	0,226 – 1,28	Adecuado
(2)	-0,075 – 0,225	Poco adecuado
(1)	$\leq -0,076$	Nada adecuado

Elaboración propia.

Se observa en la tabla 7 los puntos de corte y los valores de N-P, lo que permite determinar de manera precisa la pertinencia de cada uno de los ítems evaluados. En este sentido, las valoraciones proporcionadas por los expertos son muy favorables hacia los ítems propuestos para el programa de actividades lúdicas inclusivas, el cual busca mejorar el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con TEA. Estas valoraciones se encuentran mayoritariamente en las categorías “Muy adecuado”, “Bastante adecuado” y “Adecuado”, sin mostrar ningún caso de “Poco adecuado” o “Nada adecuado”.

De esta manera, el programa de actividades lúdicas inclusivas propuesto para el desarrollo de habilidades sociales en educandos con TEA es viable y adecuado según la

evaluación de los expertos. Esto resulta crucial, ya que las opiniones provienen de un grupo de profesionales especializados en el área, lo que garantiza la validez y pertinencia del programa. Por lo tanto, se puede afirmar que, según la opinión de los expertos, el programa es relevante y puede ser implementado con éxito a futuro en actividades que promuevan la inclusión social de educandos con TEA.

DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como objetivo diseñar un programa de actividades lúdicas dirigido al desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA. A diferencia de estudios previos que han implementado investigación instruccional aplicada (Flores et al., 2024; León de la Rosa et al., 2025) en entornos escolares reales, esta propuesta particular se encuentra, por el momento, limitada a la justificación teórica y el diseño pautado. Lo anterior hace posible avanzar en el desarrollo de herramientas potencialmente efectivas, aunque sin validación a través de la práctica pedagógica diaria.

La observación científica y las entrevistas a los docentes junto con los padres de familia han puesto de manifiesto una problemática con el nivel de participación activa y la interacción social de los alumnos diagnosticados con TEA dentro de las clases de Educación Física. En la observación de las clases, tanto en 2 como en 3 de Básica, se evidencia que la motivación y participación son intermedias, sin embargo, hay bajas en la integración, interacción social, así como en la resolución de conflictos. Estos resultados, al igual que los de Castillo y Sánchez (2023), que alertan sobre la falta de estrategias lúdicas organizadas que fomenten la socialización en estos educandos, evidencian la necesidad de abordar esta problemática con mayores mas serias intenciones de inclusión.

En los grados superiores (6° y 8° de Nivel Básico), la situación es aún más grave, con bajos niveles de asistencia, interacción mínima entre compañeros y cumplimiento parcial de las normas de convivencia social. A pesar de algunos incrementos en ciertos indicadores entre la segunda y la tercera ronda de observación, no hay una mejora sostenida en la dinámica grupal, lo cual, como se explicó, indica la ausencia de enfoques pedagógicos intencionados orientados a fomentar relaciones constructivas e inclusión. Este estancamiento en el desarrollo socioemocional de los estudiantes resalta la necesidad, como señala De la Barrera et al. (2020), de contar con un currículo organizado centrado en la educación física enfocado en el manejo responsable de los sentimientos y la resolución activa de conflictos.

Los docentes entrevistados también confirman la ausencia de estrategias diferenciadas y adaptaciones apropiadas para estudiantes con TEA. A pesar de algún intento de emplear dinámicas grupales y visuales, el personal no capacitado y la falta de materiales apropiados obstaculizan la



inclusión efectiva. Esta falta de formación pedagógica tiene una correlación directa con la escasa mejora que se ha observado en la interacción social y participación de estos estudiantes en las clases. Los resultados de las entrevistas a los padres respaldan esta perspectiva al enfatizar la frustración de los estudiantes causada por las barreras comunicativas y sensoriales que obstaculizan su compromiso dentro del contexto escolar. Además, se refieren a la ausencia de marcos claros y la insuficiente aplicación de estrategias de apoyo, lo que contribuye a la sensación de desconexión e exclusión social entre los educandos.

A pesar de estos desafíos, la validación teórica del programa diseñado muestra alineación con enfoques contemporáneos de educación inclusiva, sugiriendo que el diseño está bien fundamentado conceptualmente. Pero como señalan Cansing-Yepetz et al. (2024), la coherencia conceptual no garantiza utilidad en la práctica educativa real. Esto enfatiza la falta de una evaluación empírica rigurosa que ponga a prueba la viabilidad y efectividad del programa en entornos escolares reales.

La ludopedagogía se destaca como la herramienta más relevante para ayudar a los aprendices con trastorno del espectro autista a adquirir habilidades sociales, como proponen Vega y Beltrán (2024). Sin embargo, la efectividad de estas estrategias está determinada en gran medida por factores contextuales como el clima social dentro del aula y la adaptación entre las actividades y las características individuales de los estudiantes. Estas consideraciones son cruciales para la futura implementación del programa a fin de asegurar su funcionalidad y éxito. Además, la sinergia entre los elementos del programa y las estrategias psicopedagógicas desarrolladas por Baquerizo y Castillo (2023), particularmente en relación con el enfoque flexible y adaptable, resalta la validez del diseño.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos de la observación científica, las entrevistas a docentes y las contribuciones de los padres demuestran la clara necesidad de una acción pedagógica enfocada en la inclusión educativa de educandos con TEA. Se evidenciaron limitaciones en la interacción social, participación en actividades escolares e inclusión de estos estudiantes en entornos escolares ordinarios, especialmente en las clases de Educación Física. Esta situación ilustra una falta de marco estratégico, junto con una formación docente inadecuada y apoyo institucional que obstaculiza gravemente el desarrollo integral de los estudiantes con TEA, vulnerando así los principios fundamentales de una educación equitativa y justa.

Como propuesta para potenciar las habilidades sociales de los educandos con TEA, se diseñó un programa de habilidades basado en el juego inclusivo, incorporando marcos teóricos, elementos



operativos y acciones educativas definitivas. El diseño del programa pasó por el proceso de validación de pertinencia teórica utilizando el método Delphi, con la participación de especialistas nacionales e internacionales en educación inclusiva, psicopedagogía y neurodesarrollo. Los procesos de validación arrojaron un valor de adecuación muy alto, por lo que existe una sólida evidencia sobre los conceptos fundamentales, la estructura interna unificada y la relevancia educativa del programa propuesto. Esto fortalece la base científica del diseño y es un paso crucial previo a su aplicación práctica en contextos situacionales de la vida real.

Por lo tanto, se determina que el programa elaborado es una herramienta de gran valor en potencia para la construcción de entornos más inclusivos, adaptativos y educativamente sensibles. Gracias a su fundamentación teórica robusta y la validación experta obtenida, lo posiciona como un modelo que puede ser replicable y escalable en varios contextos escolares a nivel internacional. Por otro lado, es necesario avanzar en la validación empírica de implementación que examine la mejora de las habilidades sociales, el bienestar emocional y la participación activa de los estudiantes con TEA. De esta forma, resulta posible pasar del diseño al impacto real contribuyendo al desarrollo de políticas educativas inclusivas fundamentadas en evidencia y de alcance global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Alava, M. G., & Montánchez Torres, M. L. (2021). El método tratamiento y educación de niños con autismo y problemas de comunicación: una educación inclusiva. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 9(3), 188–197. <https://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3521>
- Arévalo-Rodríguez, J. A. (2022). La integración sensorial y la importancia del abordaje de la terapia ocupacional de niños con TEA. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 588–599. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2664>
- Baquerizo, R. A., & Castillo, H. (2023). Estrategia Psicopedagógica en el aprendizaje de niños con Síndrome del Espectro Autista : Psych pedagogical Strategies in the learning of children with Autism Spectrum Syndrome. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 4440–4451. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.917>
- Cansing-Yepez, J., Castro-Bravo, J., Loaiza-Dávila, L., & Maqueira-Caraballo, G. (2024). Programa inclusivo de artes marciales en la lateralidad de adolescentes con trastorno del espectro autista. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(4), 794-808. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4.2542>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Castillo Bautista, J. C., & Sánchez-Suricalday, A. (2023). Intervenciones eficaces para la mejora de las habilidades sociales en personas con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento: una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(3), 27–43. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95609>
- Celis Alcalá, G., & Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 65(1), 7-20. <http://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Cevallos García, G. L., & Fernández Fernández, I. M. (2022). Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión de los niños con autismo del Centro de Educación Inicial Agripina Murillo de Guillem Del Cantón Portoviejo en el año 2021. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 345–367. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1697>
- De la Barrera, María, Aruza, Ctaudio y Peruchini Vanesa (2020). Pensando la inclusión desde los lugares menos pensados: actividades lúdicas deportivas en personas con autismo en las escuelas. *Contextos de Educación*, 29 (1), 1-12. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1127/1219>



- Flores Rosado Bárbara Mercedes, Torres Carrera Jessica Veronica, Lenin Esteban Loaiza Dávila, & Giceya De La Caridad Maqueira Caraballo. (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. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i1.3776>
- Fonseca Angulo, R., Moreno Zuleta, N., Crissien-Quiroz, E., & Blumtritt, C. (2020). Perfil sensorial en niños con trastorno del espectro autista. *Archivos Venezolanos de Traumatología y Terapéutica*, 39(1), 105-111. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4068178>
- González Pérez, R. M., Justiz Guerra, M. M. ., & Pérez Lara, D. M. . (2023). El desarrollo de habilidades sociales en educandos con Trastorno del Espectro Autista utism Spectrum Disorder. *Didáctica y Educación*, 14(3), 154–165. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1616>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D.F.: McGRAW-HILL Education.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2020). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación científica Sexta edición*. Mc Graw Hill Education, México D. F. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodología%20Investigacion%20Científica%206ta%20ed.pdf>
- Hortal, Ángel y Sanchis, Roberto (2022). El trastorno del espectro autista en la educación física en primaria: revisión sistemática. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 38 (150), 45-55. <https://www.redalyc.org/journal/5516/551674775006/html/>
- León de la Rosa, E. J., Vera Vélez, P. E., & González Romero, L. M. (2025). 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. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 2663-2689. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16034
- MINEDUC (2022). *Ministerio implementa programa de Inclusión Educativa*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/ministerio-implementa-programa-de-inclusion-educativa/>
- MSP (2023). *Protocolo de manejo del trastorno del espectro autista*. Ministerio de Salud Pública. https://www.hgdc.gob.ec/images/Hospital/Gstion_Calidad/Procedimientos_Instructivos/202



[4/enero/PROTOCOLO%20DE%20MANEJO%20DEL%20TRASTORNO%20DEL%20ESPECTRO%20AUTISTA.pdf](#)

- Orosco-Patiño, C., Reinoso-Barrera, L., & Rojas-Valdés, G. (2025). Programa de actividades recreativas inclusivas para estudiantes con discapacidad intelectual leve en la clase de Educación Física. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(1), 388-402. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1.2868>
- Osuna Almenara, J. B., & Cabero Osuna, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38. https://www.academia.edu/4023370/La_utilizaci%C3%B3n_del_juicio_de_experto_para_la_evaluaci%C3%B3n_de_TIC_el_coeficiente_de_competencia_experta
- Pilozo Flores, J. M., Vera Palay, Z. L., & Rodríguez Zambrano, A. D. (2022). El teatro como estrategia de estimulación temprana para el desarrollo de habilidades sociales en niños con autismo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10278-10303. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4131
- Portorreal García, S. R., & Díaz Vásquez, M. E. (2023). Estrategias lúdicas para el desarrollo de habilidades sociomotrices en alumnos con NEE. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 3(5), 1–16. <https://doi.org/10.59614/acief32023111>
- Sandoval-Poveda, A., & Madriz-Bermúdez, L. (2022). Abordaje educativo para el desarrollo de habilidades sociales a través del teatro: una propuesta desde Costa Rica. *Revista Espiga*, 21(44), 222–239. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/view/4436>
- Silva Lopes, R. (2021). Programa de entrenamiento en habilidades sociales en adolescente con Trastorno del Espectro Autista: Escuela de lenguaje- Fábrica de palabras. *Revista Boliviana de Educación*, 3(4), 21–36. <https://doi.org/10.33996/rebe.v3i4.286>
- Torres Montalvo, M. C. ., Pinos Benavides, C. X. ., & Crespo Dávila, E. M. . (2021). Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Científica Hallazgos* 21, 6(2), 138–147. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v6i2.519>
- UNESCO (2019). Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? *Documento de discusión, Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan»*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370386_spa
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, Spain, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa



- Valdiviezo Cuenca, G. C., & Carvajal Zambrano, G. V. (2024). Las estrategias lúdicas para fomentar la inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Maestro y Sociedad*, 240–249. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6522>
- Vega Herrería, M. S., & Beltrán Arcos, M. T. (2024). Propuestas de actividades grupales para mejorar las competencias sociales a los niños con Trastorno de Espectro Austista (TEA). *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(1), 346–366. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i1.98>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilson, D., & Scrich, A. (2022). Validación del protocolo rehabilitación en pacientes con posinfección a Covid19 en la comunidad: Método Delphy. *XIX Congreso de la Sociedad Cubana de Enfermería*, (pág. 4). <https://congresosenfermeriacubana.sld.cu/index.php/enfermeria22/2022/paper/download/149/136>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

