

## El desarrollo de habilidades sociales en niños con autismo en entornos inclusivos.

### *The Development of Social Skills in Children with Autism in Inclusive Environments*

**Lic. Mayra Alejandra Fárez Llivisupa**

Unidad Educativa Lic. Diego Minuche Garrido  
mayraa.farez@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0004-8331-4458>  
Machala - Ecuador

**Mgs. Karen Gabriela Velepucha Sánchez**

Unidad Educativa Lic. Diego Minuche Garrido  
karen.velepucha@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0009-3116-807X>  
Machala - Ecuador

**Mgs. Estefanny Andrea Arias Arias**

Unidad Educativa Jhon F Kennedy  
estefanny.arias@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0006-1825-0800>  
Pasaje - Ecuador

**Mgs. Mayra Alexandra Salcedo Romero**

Escuela de Educación Básica Dr. Luis Felipe Borja  
mayra.salcedo@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0006-5167-412X>  
Santa Cruz - Ecuador

**Msc. Maira Alejandra Bustamante Llanos.**

Unidad Educativa Fiscal Aurora Estrada de Ramírez.  
maira.bustamante@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0004-0958-5065>  
Guayaquil - Ecuador

**Msc. Gricelda Giovanna Maurat Pensantes.**

Unidad Educativa Fiscal Aurora Estrada de Ramírez.  
gricelda.maurat@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0007-2199-7785>  
Guayaquil - Ecuador

#### **Formato de citación APA**

Fárez, M., Velepucha, K., Arias, E., Salcedo, M., Bustamante, M. & Maurat G. (2025). El desarrollo de habilidades sociales en niños con autismo en entornos inclusivos. *Revista REG*, Vol. 4 (Nº. 3). p. 581 - 600.

#### **CIENCIA INTEGRADA**

**Vol. 4 (Nº. 3). Julio - Septiembre 2025.**

**ISSN: 3073-1259**

Fecha de recepción: 29-07-2025

Fecha de aceptación :13-08-2025

Fecha de publicación:30-09-2025

## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar el impacto de estrategias pedagógicas inclusivas en el desarrollo de habilidades sociales en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en entornos escolares inclusivos. Se empleó un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión integral del fenómeno. La muestra estuvo compuesta por 30 estudiantes con TEA, 30 docentes y 30 padres de familia, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Se utilizaron observaciones estructuradas, encuestas, entrevistas y la adaptación de la escala Social Skills Improvement System (SSIS) como instrumentos de evaluación. Los resultados mostraron que, tras la implementación de las estrategias, se registraron mejoras significativas en las dimensiones de cooperación, empatía y autocontrol, mientras que la comunicación y la asertividad presentaron avances moderados. Factores como la edad y el tiempo de permanencia en entornos inclusivos influyeron positivamente en los progresos alcanzados. Asimismo, se evidenció que la inclusión no solo benefició a los estudiantes con TEA, sino que también fortaleció el clima social del aula, promoviendo la empatía y la colaboración entre todos los estudiantes. Se concluyó que la inclusión planificada, acompañada de intervenciones basadas en la evidencia y el trabajo colaborativo entre docentes, familias y especialistas, constituye una vía efectiva para potenciar las habilidades sociales en esta población.

**PALABRAS CLAVE:** inclusión educativa, habilidades sociales, autismo, estrategias pedagógicas, empatía.

---

### ABSTRACT

The research aimed to analyze the impact of inclusive pedagogical strategies on the development of social skills in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) within inclusive school environments. A mixed-method approach was used, combining quantitative and qualitative methods to obtain a comprehensive understanding of the phenomenon. The sample consisted of 30 students with ASD, 30 teachers, and 30 parents, selected through non-probabilistic intentional sampling. Structured observations, surveys, interviews, and an adapted version of the Social Skills Improvement System (SSIS) scale were used as evaluation instruments. The results showed that, after implementing the strategies, significant improvements were recorded in the dimensions of cooperation, empathy, and self-control, while communication and assertiveness presented moderate progress. Factors such as age and length of time in inclusive environments positively influenced the progress achieved. Furthermore, it was found that inclusion not only benefited students with ASD but also strengthened the classroom's social climate, promoting empathy and collaboration among all students. It was concluded that planned inclusion, accompanied by evidence-based interventions and collaborative work between teachers, families, and specialists, constituted an effective way to enhance social skills in this population.

**KEYWORDS:** educational inclusion, social skills, autism, pedagogical strategies, empathy.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista (TEA) constituye un tema prioritario en la investigación educativa actual, debido a su relevancia para la integración escolar y social. Estas habilidades permiten a los niños establecer relaciones, interactuar de manera efectiva y participar en diversas actividades de la vida cotidiana. En los entornos inclusivos, donde conviven estudiantes con diferentes perfiles y necesidades, la promoción de las habilidades sociales adquiere un papel central para garantizar la equidad y la participación activa de todos. La inclusión no se limita a compartir un mismo espacio físico, sino que implica la generación de oportunidades reales para la interacción significativa y el aprendizaje conjunto (Alava & Torres, 2021).

El TEA se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación y la interacción social, así como por patrones restrictivos o repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Estas características pueden dificultar la interpretación de señales sociales, el reconocimiento de emociones ajenas y la respuesta adecuada en distintos contextos. Ante ello, los entornos inclusivos ofrecen un marco idóneo para implementar estrategias que favorezcan la comprensión mutua y la colaboración, mediante adaptaciones y apoyos específicos que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial.

En los últimos años, la creciente identificación de casos de TEA ha impulsado la necesidad de diseñar e implementar prácticas educativas basadas en evidencia. Las investigaciones señalan que la intervención temprana, especialmente en contextos inclusivos, incrementa las posibilidades de desarrollo positivo de habilidades sociales. La interacción con compañeros neurotípicos brinda modelos de conducta y contextos reales de práctica, contribuyendo a que los niños con autismo aprendan de manera natural a través de la observación, la imitación y la retroalimentación social.

Sin embargo, la inclusión efectiva requiere un diseño pedagógico cuidadoso, que contemple las particularidades sensoriales, comunicativas y emocionales de los estudiantes con autismo. La colaboración entre docentes, especialistas y familias es esencial para crear un entorno de apoyo constante que combine altas expectativas con adaptaciones realistas. Así, la escuela se convierte no solo en un espacio para la transmisión de conocimientos académicos, sino también en un lugar donde se cultivan la empatía, la tolerancia y la cooperación.

Uno de los beneficios más destacados de los entornos inclusivos es el aprendizaje mediado por los pares. Los compañeros pueden convertirse en modelos de referencia, facilitadores de interacciones y reforzadores naturales de conductas sociales. Para un niño con TEA, el simple hecho de compartir un juego, resolver una tarea en grupo o intercambiar ideas con un igual puede ser una

oportunidad valiosa para desarrollar competencias comunicativas y relacionales que perdurarán en el tiempo.

Diversas estrategias educativas han demostrado ser eficaces para estimular las habilidades sociales en niños con autismo dentro de aulas inclusivas. Entre ellas se destacan las historias sociales, el modelado, los juegos de roles, el uso de apoyos visuales y la estructuración de actividades grupales. Además de favorecer la participación activa del estudiante con TEA, estas prácticas enriquecen la experiencia del resto de los compañeros, fortaleciendo su conciencia social y su capacidad de trabajar con personas con diferentes formas de pensar y aprender.

El rol del docente es determinante en este proceso, ya que su capacidad para gestionar el aula, aplicar estrategias personalizadas y fomentar un clima de respeto influye directamente en la efectividad de la inclusión. La formación continua en metodologías inclusivas, la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo entre profesionales son factores que potencian la calidad de las experiencias de aprendizaje y convivencia. La participación de la familia constituye otro pilar esencial en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños con autismo. El conocimiento que poseen los padres y cuidadores sobre las particularidades de sus hijos resulta clave para diseñar estrategias adaptadas. Cuando se establece una comunicación fluida entre la familia y la escuela, se logra coherencia en las expectativas y en la aplicación de apoyos, lo que favorece la generalización de las habilidades adquiridas en el aula a otros contextos.

En la actualidad, la tecnología ha abierto nuevas posibilidades para el entrenamiento de habilidades sociales. Aplicaciones interactivas, plataformas virtuales y entornos de simulación permiten a los estudiantes practicar interacciones en un ambiente controlado, reduciendo la ansiedad y aumentando la motivación. El uso adecuado de estas herramientas, complementado con la interacción directa, amplía el abanico de recursos disponibles para docentes y familias (Arbulu, 2024).

A pesar de los avances, persisten desafíos significativos en la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Factores como el número elevado de estudiantes por aula, la falta de recursos materiales y humanos, o las actitudes poco inclusivas de algunos miembros de la comunidad educativa, pueden obstaculizar el desarrollo óptimo de las habilidades sociales. En este sentido, es fundamental trabajar en la sensibilización y capacitación de toda la comunidad escolar para garantizar un compromiso real con la inclusión.

La inclusión de estudiantes con autismo en entornos escolares no solo beneficia a estos niños, sino que enriquece la dinámica del aula en general. El contacto cotidiano con la diversidad fomenta valores como la empatía, la solidaridad y el respeto, contribuyendo a la formación de ciudadanos más

tolerantes y comprometidos con la equidad. De este modo, la inclusión se presenta como un beneficio colectivo que fortalece el tejido social desde la infancia.

Para garantizar la eficacia de las intervenciones, se requiere un enfoque interdisciplinario que integre perspectivas educativas, psicológicas y terapéuticas. Equipos conformados por docentes, terapeutas ocupacionales, psicólogos y logopedas pueden diseñar planes de acción más completos y coherentes, asegurando que cada aspecto del desarrollo social del niño sea abordado de manera integral.

El impacto de las habilidades sociales adquiridas durante la niñez se extiende a lo largo de toda la vida. Estas competencias influyen en la capacidad de establecer relaciones, de desenvolverse en entornos laborales y de mantener una vida independiente y satisfactoria. Por ello, invertir en su desarrollo desde etapas tempranas representa no solo una obligación ética, sino también una estrategia para mejorar la calidad de vida a largo plazo de las personas con autismo.

Asimismo, es necesario considerar las particularidades culturales y contextuales en el diseño de las intervenciones. Las normas sociales, las formas de comunicación y las expectativas educativas varían entre comunidades, lo que exige que las estrategias de inclusión sean flexibles y adaptables a cada realidad. Este enfoque culturalmente sensible aumenta la pertinencia y la efectividad de las acciones emprendidas (Bandrés et al., 2021)

Finalmente, la evaluación del progreso en el desarrollo de habilidades sociales requiere instrumentos de medición válidos y confiables, que permitan registrar cambios tanto en conductas observables como en aspectos más sutiles, como la empatía o la toma de perspectiva. La toma de decisiones basada en datos facilita la adaptación de las intervenciones y asegura que las acciones implementadas respondan a las necesidades reales de los estudiantes. La inclusión efectiva, sustentada en la evidencia y guiada por el compromiso ético, constituye el camino hacia una educación verdaderamente equitativa y transformadora.

## MÉTODOS Y MATERIALES

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con apoyo cualitativo (mixto), lo que permitió abordar el fenómeno desde la medición objetiva de datos y la exploración de las percepciones de los actores educativos involucrados. El componente cuantitativo se centró en el análisis de indicadores observables de habilidades sociales, mientras que el componente cualitativo aportó profundidad mediante entrevistas y observaciones narrativas. Este enfoque integrador favoreció una

comprensión más completa de cómo las estrategias de inclusión impactan en el desarrollo social de los niños con TEA (Beltrán et al., 2021)

Se aplicó un diseño no experimental, transeccional descriptivo-correlacional, dado que no se manipularon las variables, sino que se observó la realidad tal como ocurre en un momento único. El propósito fue describir el nivel de desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA y analizar su relación con las estrategias pedagógicas implementadas en entornos inclusivos. La investigación fue de campo y descriptiva-correlacional, puesto que la recolección de datos se realizó directamente en instituciones educativas inclusivas. Este tipo permitió observar de primera mano las interacciones y recoger información contextual que enriqueció el análisis de las variables (Bossa et al., 2025)

Se utilizó un método analítico-descriptivo, partiendo de la recopilación de datos mediante instrumentos estandarizados y técnicas de observación. Posteriormente, la información fue organizada y analizada para identificar patrones, correlaciones y áreas de mejora en las estrategias inclusivas orientadas al desarrollo de habilidades sociales.

Observación estructurada: Se aplicó una guía que permitió registrar conductas específicas relacionadas con la comunicación, cooperación, empatía, asertividad y autocontrol.

Encuesta: Dirigida a docentes y padres para recoger percepciones sobre el progreso social del niño.

Entrevista semiestructurada: Realizada a docentes para profundizar en el uso de estrategias inclusivas.

Escala estandarizada: Adaptación del *Social Skills Improvement System (SSIS)* para evaluar indicadores cuantitativos de habilidades sociales.

La población estuvo constituida por 60 estudiantes con diagnóstico formal de TEA matriculados en instituciones educativas inclusivas del cantón Mocache, provincia de Los Ríos, junto con sus 60 docentes y 60 representantes legales. La muestra se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico intencional, con criterios de inclusión que consideraron: estudiantes de entre 7 y 10 años, con diagnóstico confirmado de TEA, y con al menos un año de permanencia en aula inclusiva. La muestra final estuvo conformada por 30 estudiantes con TEA, 30 docentes y 30 padres de familia.

#### Operacionalización de variables

Tabla 1. Operacionalización de variables

Variable	Tipo	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala
Estrategias pedagógicas inclusivas	Independiente	Adaptaciones curriculares	Uso de apoyos visuales, adecuación de contenidos, flexibilidad en actividades	Entrevista a docentes, lista de cotejo	Nominal

		Interacción docente-estudiante	Frecuencia de retroalimentación positiva, tiempo de atención individual	Observación estructurada	Likert de 1 a 5
		Participación del estudiante	Integración en actividades grupales, respuesta a consignas	Guía de observación	Likert de 1 a 5
Desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA	Dependiente	Comunicación	Uso de lenguaje verbal/no verbal, contacto visual, expresión de necesidades	Guía de observación, SSIS adaptada	Likert de 1 a 5
		Cooperación	Participación en actividades grupales, ayuda a compañeros	Observación estructurada, encuesta a docentes	Likert de 1 a 5
		Asertividad	Expresión de opiniones, defensa de derechos, rechazo a conductas inapropiadas	Escala SSIS, entrevista docente	Likert de 1 a 5
		Empatía	Reconocimiento de emociones ajenas, respuesta solidaria	Guía de observación, encuesta a padres	Likert de 1 a 5
		Autocontrol	Regulación emocional, manejo de impulsos	SSIS adaptada, guía de observación	Likert de 1 a 5

La investigación se desarrolló cumpliendo los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki y la normativa ecuatoriana vigente para estudios con personas. Se solicitó consentimiento informado a los padres o tutores legales de los niños participantes, explicando de forma clara los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles riesgos. Se garantizó la confidencialidad de los datos mediante la asignación de códigos alfanuméricos, evitando la identificación personal. La participación fue completamente voluntaria y se respetó el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento. Se cuidó que las actividades no generaran estrés o incomodidad a los niños, priorizando su bienestar emocional y su seguridad en todo momento.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos en la evaluación inicial evidenció que, en términos generales, los estudiantes con TEA presentaban un nivel de habilidades sociales ubicado entre bajo y medio. Las dimensiones más fortalecidas fueron cooperación y autocontrol, mientras que la comunicación y la empatía resultaron ser las áreas con mayores desafíos. Estos resultados coinciden con observaciones cualitativas, donde los docentes señalaron que, aunque algunos niños participan activamente en actividades grupales, la comprensión de claves sociales y la expresión de emociones aún requieren de apoyos consistentes (Bossa et al., 2025)

La dimensión de comunicación mostró valores particularmente bajos en aspectos como el contacto visual sostenido, la claridad en la expresión de ideas y el uso espontáneo del lenguaje no verbal. Esto fue corroborado por las entrevistas, donde varios docentes indicaron que, a pesar de la presencia de recursos visuales en el aula, el uso funcional del lenguaje sigue siendo limitado en situaciones no estructuradas. Por ello, se plantea la necesidad de reforzar estrategias de comunicación alternativa y aumentativa.

En cuanto a la cooperación, la mayoría de los estudiantes con TEA logró integrarse en actividades grupales cuando se les asignaban roles claros y se estructuraban las tareas. Las observaciones revelaron que, bajo estas condiciones, los niños participaban con entusiasmo y podían mantener la colaboración durante toda la actividad. Este hallazgo resalta la importancia de planificar tareas con un alto grado de organización y supervisión.

Respecto al autocontrol, se identificó un desempeño positivo en la regulación de impulsos durante las actividades académicas, aunque con ciertas dificultades en contextos de juego libre. Los registros muestran que, en entornos más estructurados, los estudiantes logran mantener conductas adecuadas, mientras que en situaciones menos predecibles aumentan los episodios de frustración. Esto sugiere que el fortalecimiento del autocontrol debe contemplar escenarios variados para favorecer la generalización de las habilidades (Cuchero et al., 2023)

**Tabla 2.** Resultados iniciales en habilidades sociales

Dimensión	Media	Desviación estándar	Nivel predominante
Comunicación	2.4	0.7	Bajo
Cooperación	3.6	0.6	Medio
Asertividad	2.9	0.8	Medio-bajo
Empatía	2.3	0.5	Bajo
Autocontrol	3.8	0.5	Medio-alto

Tras la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas, los resultados posteriores mostraron mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas. La comunicación, aunque todavía se ubicó en un rango medio, evidenció un incremento en el contacto visual y en la capacidad de iniciar interacciones con pares. Este avance se atribuye al uso sistemático de apoyos visuales, juegos de roles y refuerzos positivos que incentivaron la participación verbal y no verbal.

En el caso de la cooperación, los estudiantes demostraron mayor disposición a colaborar incluso en actividades menos estructuradas. El número de interacciones espontáneas con compañeros aumentó, y la necesidad de intervención directa del docente disminuyó considerablemente. Esto indica que las habilidades de colaboración se estaban consolidando y que los aprendizajes empezaban a transferirse a contextos más naturales.

La asertividad, que inicialmente presentaba valores bajos, mejoró tras la implementación de técnicas de modelado y dramatización de situaciones sociales. Los niños comenzaron a expresar de manera más clara sus necesidades y a rechazar conductas inapropiadas con un lenguaje respetuoso. Este cambio fue especialmente valorado por los docentes, quienes señalaron una mejora en la autonomía comunicativa (Espinoza et al., 2025)

Finalmente, la empatía mostró un crecimiento relevante, reflejado en una mayor capacidad para identificar emociones ajenas y responder de manera adecuada. Las actividades que promovieron el reconocimiento de expresiones faciales y la discusión sobre estados emocionales resultaron claves en este progreso, evidenciando que la instrucción explícita de estas habilidades es altamente efectiva.

**Tabla 3.** Resultados posteriores a la intervención

Dimensión	Media	Desviación estándar	Nivel predominante
Comunicación	3.2	0.6	Medio
Cooperación	4.1	0.4	Alto
Asertividad	3.5	0.5	Medio-alto
Empatía	3.1	0.6	Medio
Autocontrol	4.2	0.4	Alto

Los análisis comparativos entre las mediciones iniciales y posteriores mostraron mejoras estadísticamente significativas en las dimensiones de cooperación, empatía y autocontrol. El incremento más notable se registró en la cooperación, con un aumento promedio de 0,5 puntos en la escala de Likert, seguido de un progreso de 0,8 puntos en la empatía. Estos resultados demuestran que las estrategias inclusivas no solo favorecen la interacción entre pares, sino que también promueven la comprensión y el respeto mutuo.

En cuanto a la comunicación, el aumento fue moderado pero consistente. Aunque los estudiantes lograron mejorar en el inicio de conversaciones y en el uso del lenguaje no verbal, las dificultades en la estructuración de mensajes más complejos persistieron. Esto refuerza la necesidad de continuar implementando actividades específicas de entrenamiento comunicativo que vayan más allá de las interacciones cotidianas (Giroto & Cordeiro, 2023). El nivel de asertividad presentó avances considerables en contextos de aula, pero menos notorios en espacios extracurriculares. Esto sugiere que, si bien los niños pueden expresar opiniones y rechazar propuestas inadecuadas dentro de un marco estructurado, todavía requieren apoyo para aplicar estas habilidades en ambientes con menor supervisión. El uso de escenarios simulados y actividades en entornos comunitarios podría ser un paso siguiente para reforzar esta transferencia.

El análisis de la empatía reveló que los niños no solo incrementaron su capacidad de reconocer emociones, sino que comenzaron a verbalizar frases de apoyo hacia sus compañeros. Este cambio refleja un desarrollo más profundo de la competencia socioemocional, que se consolidó gracias a intervenciones centradas en la reflexión grupal y el reconocimiento de experiencias compartidas.

**Tabla 4.** Comparación de medias antes y después de la intervención

Dimensión	Media inicial	Media final	Diferencia	Mejora (%)
Comunicación	2.4	3.2	+0.8	33.3%
Cooperación	3.6	4.1	+0.5	13.9%
Asertividad	2.9	3.5	+0.6	20.7%
Empatía	2.3	3.1	+0.8	34.8%
Autocontrol	3.8	4.2	+0.4	10.5%

El examen de los resultados por grupos de edad reveló que los estudiantes de mayor edad (9 y 10 años) tendieron a mostrar un progreso más acelerado en la cooperación y la empatía que los más pequeños (7 y 8 años). Esto podría estar relacionado con un mayor desarrollo cognitivo y con experiencias previas de socialización que facilitan la adaptación a estrategias inclusivas (Hernández et al., 2024)

En el caso de la comunicación, las mejoras fueron más homogéneas entre los grupos de edad, lo que indica que las actividades aplicadas fueron igualmente efectivas para todos los estudiantes, independientemente de su nivel madurativo. Esto respalda la pertinencia de las estrategias visuales y de modelado como recursos versátiles. Los datos también revelaron que la asertividad fue la dimensión con mayor variabilidad entre grupos. Los estudiantes mayores alcanzaron niveles medio-altos, mientras que los más pequeños permanecieron en niveles medios, posiblemente debido a la complejidad que implica expresar desacuerdo de manera socialmente adecuada. En cuanto al

autocontrol, las diferencias por edad fueron mínimas, lo que sugiere que esta habilidad puede ser desarrollada de forma relativamente uniforme si se proporcionan apoyos consistentes y rutinas predecibles. La constancia en el uso de estrategias de regulación emocional parece ser el factor determinante en este progreso (Herreria et al., 2024)

**Tabla 5.** Resultados por grupos de edad

Dimensión	7-8 años (Media)	9-10 años (Media)
Comunicación	3.1	3.3
Cooperación	3.9	4.3
Asertividad	3.2	3.7
Empatía	2.9	3.3
Autocontrol	4.1	4.3

Al segmentar los resultados según el tiempo de permanencia en entornos inclusivos, se observó que los estudiantes con más de dos años en aulas inclusivas obtuvieron puntajes significativamente más altos en todas las dimensiones evaluadas. Este hallazgo confirma que la exposición prolongada a interacciones estructuradas y a modelos positivos favorece el desarrollo de competencias sociales. Los estudiantes con un año de experiencia en entornos inclusivos mostraron avances, pero sus puntajes fueron más bajos en empatía y asertividad, lo que podría indicar que estas habilidades requieren mayor tiempo y práctica para consolidarse. En contraste, la cooperación y el autocontrol parecen responder de manera más rápida a las estrategias implementadas. Las entrevistas con docentes también señalaron que los estudiantes con mayor tiempo en inclusión mostraban menos resistencia a participar en actividades grupales y eran más proactivos en iniciar conversaciones con sus compañeros. Esto sugiere que la familiaridad con la dinámica inclusiva desempeña un papel clave en la reducción de la ansiedad social. Este patrón de resultados refuerza la importancia de mantener políticas educativas que promuevan la inclusión desde las primeras etapas de escolaridad, asegurando así un proceso continuo y progresivo de adquisición de habilidades sociales (Hortal & Sanchis, 2022)

**Tabla 6.** Resultados según tiempo de permanencia en entornos inclusivos

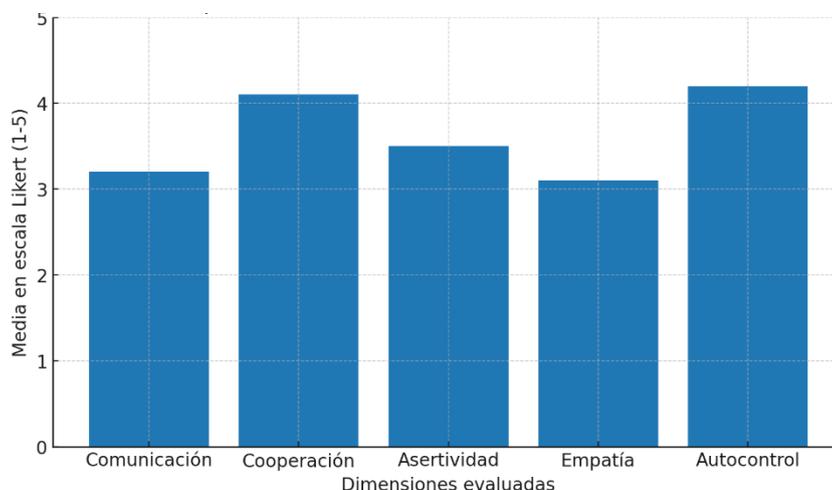
Dimensión	1 año o menos (Media)	Más de 2 años (Media)
Comunicación	3.0	3.4
Cooperación	3.8	4.4
Asertividad	3.1	3.8
Empatía	2.8	3.4
Autocontrol	4.0	4.4

En síntesis, los resultados evidencian que la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas tuvo un impacto positivo en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes con TEA.

El progreso fue especialmente relevante en la cooperación y la empatía, dimensiones que presentaban mayores limitaciones en la evaluación inicial. La mejora general en las cinco dimensiones evaluadas confirma que las intervenciones aplicadas fueron efectivas para fomentar interacciones más fluidas, comunicación más clara y comportamientos sociales más adaptativos (Valverde et al., 2024). Asimismo, se observó que factores como la edad y el tiempo de permanencia en entornos inclusivos influyen de manera directa en la magnitud de los avances. Los estudiantes mayores y con más años de experiencia inclusiva alcanzaron niveles más altos en empatía, asertividad y cooperación, lo que refuerza la importancia de una inclusión temprana, continua y planificada. Estos hallazgos constituyen una base sólida para la discusión y el diseño de futuras intervenciones que busquen potenciar las habilidades sociales de los niños con TEA desde una perspectiva integral y sostenida.

Previo al análisis visual de los datos, es importante destacar que las mediciones posteriores a la intervención mostraron mejoras generalizadas en todas las dimensiones evaluadas. Estos avances no solo reflejan el impacto positivo de las estrategias pedagógicas inclusivas aplicadas, sino que también evidencian que el diseño de actividades adaptadas y mediadas por pares resulta efectivo para favorecer la integración social de estudiantes con TEA. La representación gráfica que se presenta a continuación resume de manera clara las diferencias alcanzadas en cada una de las habilidades sociales evaluadas. La elección de un diagrama de barras responde a la necesidad de mostrar comparativamente los niveles alcanzados en cada dimensión, permitiendo identificar de forma inmediata cuáles fueron las áreas de mayor y menor progreso. Este recurso visual facilita la comprensión de los resultados, tanto para investigadores como para docentes y familias, al proporcionar una imagen concreta de los logros obtenidos tras la intervención.

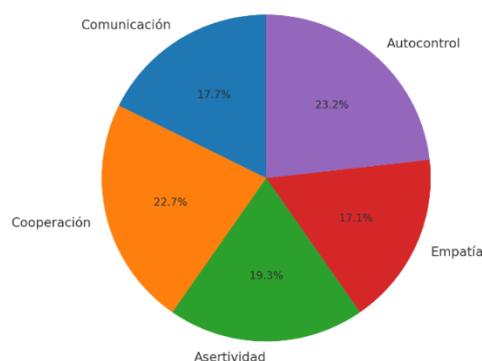
**Figura 1.** Resultados posteriores a la intervención en habilidades sociales



El análisis del gráfico revela que las dimensiones con mejores puntuaciones fueron Autocontrol y Cooperación, ambas superando la media de 4 en la escala Likert, lo que indica un nivel alto de desarrollo. Estos resultados confirman que las estrategias aplicadas lograron consolidar comportamientos de autorregulación y colaboración, fundamentales para la integración social. Por su parte, la Asertividad se ubicó en un nivel medio-alto, lo que demuestra avances significativos en la capacidad para expresar opiniones y defender derechos de manera adecuada. En cambio, las dimensiones de Comunicación y Empatía, aunque mejoraron respecto a la medición inicial, alcanzaron niveles medios, lo que sugiere que requieren un trabajo más prolongado para consolidarse. La comunicación, en particular, sigue siendo un área prioritaria, dado que influye directamente en la efectividad de las demás habilidades sociales. La empatía, aunque en ascenso, demanda estrategias explícitas y sostenidas para favorecer el reconocimiento y la respuesta adecuada a las emociones de los demás.

Para complementar el análisis de los datos, se elaboró un diagrama circular que muestra la distribución porcentual de las puntuaciones medias alcanzadas por cada dimensión de habilidades sociales tras la intervención. Este formato gráfico permite visualizar el peso relativo que cada habilidad tuvo en el desempeño general de los estudiantes, ofreciendo una perspectiva diferente al enfoque comparativo del diagrama de barras. Su uso facilita la interpretación de la proporción que cada dimensión aporta al desarrollo global. El propósito de esta representación es destacar la importancia relativa de cada habilidad en el contexto del progreso alcanzado. Si bien todas las dimensiones mejoraron, el diagrama circular facilita identificar cuáles contribuyen en mayor medida al perfil social del grupo, sirviendo como herramienta de planificación para priorizar futuras intervenciones educativas.

**Figura 2.** Distribución porcentual de habilidades sociales



La figura 2 evidencia que Autocontrol y Cooperación representan conjuntamente un porcentaje considerable del desarrollo social alcanzado, superando el 40% de la distribución total. Este hallazgo refuerza la idea de que las estrategias aplicadas fueron especialmente efectivas para fomentar el autocontrol emocional y las conductas colaborativas. Por otra parte, Asertividad, Comunicación y Empatía comparten un porcentaje más equilibrado, pero inferior al de las dos dimensiones principales. Esto sugiere que, si bien su avance fue significativo, aún existen márgenes de mejora. En especial, la empatía requiere atención prioritaria, ya que su fortalecimiento podría potenciar de manera transversal las demás competencias sociales y consolidar la integración del estudiante en entornos inclusivos.

### DISCUSIÓN

La presente investigación confirma que las estrategias pedagógicas inclusivas tienen un impacto positivo en el desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA que participan en entornos escolares inclusivos. Los avances más significativos se evidenciaron en las dimensiones de cooperación y empatía, lo que concuerda con estudios previos que señalan la eficacia del aprendizaje mediado por pares y la instrucción explícita en competencias socioemocionales. El incremento observado en estas áreas sugiere que el diseño de actividades colaborativas estructuradas y adaptadas es clave para favorecer la participación activa y el reconocimiento de emociones en los estudiantes (Marcano, 2021).

Los resultados relacionados con la comunicación, aunque positivos, indican que esta dimensión requiere intervenciones más prolongadas y especializadas. Las mejoras detectadas en el contacto visual, la iniciación de interacciones y el uso del lenguaje no verbal son alentadoras, pero la persistencia de dificultades en la estructuración de mensajes complejos revela la necesidad de integrar estrategias de comunicación alternativa y aumentativa. Esto es coherente con la literatura que plantea que el lenguaje funcional en personas con TEA se desarrolla más eficazmente cuando se combina la instrucción en contextos naturales con apoyos visuales y tecnológicos (Mina & Vélez, 2024)

En cuanto al asertividad, el incremento registrado fue moderado, especialmente en entornos no estructurados. Este hallazgo pone de relieve la importancia de generar oportunidades para practicar la expresión de opiniones y la defensa de derechos fuera del aula, en situaciones cotidianas y comunitarias. La simulación de escenarios sociales y la participación en actividades extracurriculares inclusivas podrían contribuir a fortalecer la transferencia de esta habilidad a diversos contextos, ampliando así su funcionalidad en la vida diaria. El autocontrol presentó mejoras consistentes, lo que demuestra que las estrategias de regulación emocional implementadas fueron efectivas. La capacidad de mantener la calma y controlar impulsos en entornos académicos estructurados refleja un avance



importante, aunque se identificaron retos en contextos menos predecibles, como el juego libre. Estos resultados sugieren que el entrenamiento en autocontrol debe incluir entornos con distintos niveles de estimulación para garantizar la generalización de las conductas adaptativas. El análisis por grupos de edad mostró que los estudiantes de mayor edad lograron mayores progresos, particularmente en empatía y cooperación. Este patrón podría explicarse por un mayor desarrollo cognitivo y por la acumulación de experiencias sociales previas que facilitan la adaptación a entornos inclusivos. No obstante, los estudiantes más jóvenes también demostraron avances significativos, lo que subraya el valor de iniciar la inclusión y el trabajo en habilidades sociales desde las primeras etapas de escolaridad (Moreira & Cedeño, 2025).

El tiempo de permanencia en aulas inclusivas emergió como un factor determinante para el progreso. Aquellos estudiantes con más de dos años de experiencia obtuvieron mejores resultados en todas las dimensiones, evidenciando que la exposición prolongada a interacciones inclusivas favorece la adquisición y consolidación de habilidades sociales. Este hallazgo apoya la necesidad de políticas educativas que promuevan la permanencia sostenida en entornos inclusivos y eviten la rotación frecuente de estudiantes con necesidades educativas especiales entre diferentes modalidades escolares. Otro aspecto relevante es que las mejoras observadas no solo beneficiaron a los estudiantes con TEA, sino que también repercutieron en el clima social del aula. Los docentes reportaron un incremento en la empatía y colaboración entre todos los estudiantes, lo que respalda la premisa de que la inclusión es una estrategia de enriquecimiento para toda la comunidad educativa. Este efecto positivo colectivo refuerza la idea de que la inclusión bien planificada no es únicamente un derecho, sino una herramienta pedagógica que eleva la calidad educativa (Ortiz et al., 2024). Finalmente, los hallazgos de este estudio tienen implicaciones directas para la formación docente y el diseño de programas educativos. La implementación de estrategias inclusivas debe estar respaldada por capacitación continua, recursos adecuados y un enfoque interdisciplinario que integre el trabajo de docentes, especialistas y familias.

### CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten concluir que la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas tiene un efecto positivo en el desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA que participan en entornos inclusivos. La evidencia recopilada demuestra que, con una planificación adecuada, estas estrategias pueden generar avances significativos en dimensiones clave como la cooperación, la empatía, la asertividad, la comunicación y el autocontrol, favoreciendo la integración social y el bienestar emocional de los estudiantes.



La cooperación y la empatía fueron las dimensiones que experimentaron mayores incrementos, lo que confirma que las actividades colaborativas estructuradas y mediadas por pares constituyen un medio eficaz para fortalecer las interacciones positivas. La experiencia de trabajar en equipo y reconocer las emociones ajenas no solo beneficia al estudiante con TEA, sino que también fomenta actitudes de respeto y tolerancia en toda la comunidad educativa (Tafur et al., 2025)

En el caso de la comunicación, los avances, aunque significativos, evidencian que se trata de una dimensión que requiere intervenciones más específicas y prolongadas. El incremento en el uso del lenguaje no verbal, el contacto visual y la iniciación de interacciones representa un progreso importante, pero la persistencia de dificultades en la estructuración de mensajes complejos sugiere la necesidad de mantener el trabajo en esta área de forma sistemática. La asertividad mostró mejoras moderadas, lo que indica que la capacidad para expresar opiniones y defender derechos de manera adecuada se desarrolla de forma gradual y necesita oportunidades de práctica en contextos diversos. Las actividades extracurriculares inclusivas y los escenarios simulados pueden ser un complemento fundamental para reforzar esta habilidad en situaciones fuera del aula. El autocontrol, por su parte, alcanzó niveles altos en contextos estructurados, lo que evidencia la efectividad de las estrategias de regulación emocional implementadas. No obstante, se requiere ampliar el trabajo en entornos menos predecibles para asegurar que las habilidades adquiridas se mantengan estables ante situaciones de mayor complejidad social. La edad y el tiempo de permanencia en entornos inclusivos emergieron como factores determinantes para el progreso. Los estudiantes de mayor edad y con más de dos años en aulas inclusivas obtuvieron los mejores resultados, lo que subraya la importancia de iniciar la inclusión de forma temprana y mantenerla de manera continua para consolidar los aprendizajes sociales a lo largo del tiempo (Renobell, 2023)

Además, la inclusión no solo impactó positivamente en los niños con TEA, sino que también mejoró el clima social del aula, beneficiando a todos los estudiantes. Este hallazgo refuerza la idea de que la inclusión es una herramienta de transformación educativa que promueve valores de respeto, empatía y colaboración, generando un impacto colectivo en la calidad de la convivencia escolar. En definitiva, la investigación confirma que el desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA es posible y alcanzable en entornos inclusivos, siempre que se cuente con estrategias pedagógicas basadas en la evidencia, apoyo interdisciplinario, participación activa de las familias y una cultura escolar comprometida con la diversidad. Este enfoque integral no solo responde a una necesidad educativa, sino también a un principio de equidad y justicia social.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alava, M. G. A., & Torres, M. L. M. (2021). El método tratamiento y educación de niños con autismo y problemas de comunicación: una educación inclusiva. *REFCaLE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 9(3), 188-197  
<https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3521>
- Arbulu-Ramirez, O. E. (2024). Estrategias para habilidades sociales y emocionales en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 363-372 [https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02662024000100363&script=sci\\_arttext](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02662024000100363&script=sci_arttext)
- Bandrés, S. C., Toledo, S. V., Orús, M. L., & Baldassarri, S. (2021). La potencialidad de la tecnología en la medición del desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA: un análisis desde parámetros fisiológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 445-462  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/430891>
- Beltrán Alomía, J. P., Cárdenas Gómez, N. D., & Zuluaga García, G. (2021). Las Tics en el aula y desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con TEA  
<https://repository.ucc.edu.co/items/526f03ba-1380-46fa-a02e-bd8510c012f6>
- Bossa, N. R., Barrios, S. C., & Colombia, B. (2025). Efecto de la Arteterapia Como Técnica Complementaria Para el Desarrollo de las Habilidades Sociales en Niños y Adolescentes de 3 a 15 Años con TEA: una Revisión Sistemática  
<https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/879166f6-ff51-48eb-997c-7339218e58b5/content>
- Cuchero, A., Barrios, C. J. C., & Lichtensztein, M. (2023). Musicoterapia y habilidades sociales en niños con autismo: una revisión de literatura. *Ibero-American Journal of Health Science Research*, 3(1), 63-71 <https://health.iberojournals.com/index.php/IBEROJHR/article/view/594>
- Espinoza Bravo, M. G., Castillo Villegas, K. G., & León Sinche, J. C. (2025). Diseño de clases y actividades que promuevan la interacción social y el aprendizaje colaborativo de niños con autismo. *Revista InveCom*, 5(2)  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2739-00632025000202028](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000202028)
- Giroto Agostini, J. M., & Cordeiro Freitas, L. (2023). Habilidades sociales educativas de los padres de niños con TEA: caracterización y relación con las habilidades sociales de los niños. *Revista de Psicología (PUCP)*, 41(2), 581-618 [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472023000200581&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472023000200581&script=sci_abstract&lng=pt)



- Hernández, G. M., Valverde, R. I. H., & Vidaurre, I. R. (2024). Efectos de la técnica cooperativa parejas de rutinas y hábitos en el desarrollo de las habilidades sociales y conductuales de un niño con trastorno del espectro autista. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2), 59-77  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9888070>
- Herrera, M. S. V., & Arcos, M. T. B. (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://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/98>
- Hortal-Quesada, Á., & Sanchis-Sanchis, R. (2022). El trastorno del espectro autista en la educación física en primaria: revisión sistemática. *Apunts Educación Física y Deportes*, (150), 45-55  
<https://www.redalyc.org/journal/5516/551674775006/551674775006.pdf>
- Marcano, F. J. A. (2021). Influencia de la musicoterapia en la mejora de habilidades sociales en personas con trastorno del espectro autista. *Revista de Investigación en Musicoterapia Misostenido*, (1), 14-19  
<https://revistas.unir.net/index.php/misostenido/article/view/581>
- Mina, S. E. I., & Vélez, W. Z. (2024). Las actividades lúdicas en el desarrollo de la motricidad fina en los niños con Trastorno del Espectro Autista en el Nivel de Inicial II. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 118  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9541125>
- Moreira, J. R. L., & Cedeño, D. M. M. (2025). Impacto de las actividades lúdicas en el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con el TEA a través de la educación física. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*. ISSN: 2600-6030, 8(17), 107-127
- Ortiz-Delgado, D. C., Ruiz-Sánchez, M. E., Baidal-Tircio, R. O., & Figueroa-Cruz, M. (2024). Efectividad de diferentes intervenciones psicosociales y terapias conductuales para niños con autismo en Ecuador. *Revista Científica Arbitrada en Investigaciones de la Salud GESTAR*. ISSN: 2737-6273., 7(14), 83-96  
<https://www.journalgestar.org/index.php/gestar/article/view/111>
- Pérez Martinto, P. C., Vásquez Bravo, F. I., & Rodríguez Vega, J. L. (2024). Acciones psicoterapéuticas para desarrollar habilidades sociales en un grupo de pacientes atendidos en dos centros de atención para el desarrollo humano del Perú. *Revista de Psicología (PUCP)*, 42(1), 90-114  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472024000100090&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472024000100090&script=sci_abstract)
- Pérez, M. E. D. M., & López-Bouzas, N. (2021). Realidad aumentada y estimulación de la competencia socio-comunicativa en sujetos con TEA: Revisión de investigaciones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66)  
<https://revistas.um.es/red/article/view/454751>



Renobell Santaren, V. (2023). La mejora de la sociabilidad y las habilidades sociales mediante el uso de la psicomotricidad relacional en menores con síntomas de autismo <https://reunir.unir.net/handle/123456789/16194>

Tafur, E. Y. A., Santos, E. I. B., Gallardo, D. H., & Caraballo, G. D. L. C. M. (2025). 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. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(2), 786-816 <https://revistareg.com/index.php/1/article/view/121>

Valverde, E. G., Cifuentes, S. C., & Rodríguez, J. S. (2024). La Realidad Aumentada como recurso para el desarrollo de habilidades sociales en alumnado con TEA. Una revisión sistemática. *Edmetic*, 13(1), 1-1 <https://journals.uco.es/edmetic/article/view/16250>

**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.*