



IMPACTO DE ACTIVIDADES LÚDICAS EN HABILIDADES SOCIALES DE NIÑOS CON TEA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Julio René Loor Moreira
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Julio.loor@jm.uleam.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0000-3951-7128>

Diana María Monge Cedeño
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
diana.monge@uleam.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3209-039X>

Autor para correspondencia: diana.monge@uleam.edu.ec

Recibido: 22/11/2024 **Aceptado:** 15/03/2025 **Publicado:** 07/07/2025

RESUMEN

La Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo de la ciudad de Manta ha implementado progresivamente estrategias para el abordaje de las necesidades educativas específicas de los estudiantes, incluyendo aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Aunque estas estrategias se aplican principalmente en asignaturas con contenidos teóricos, la experiencia docente ha demostrado los beneficios de la educación física en el desarrollo de habilidades sociales, motricidad y en el control del estrés y la ansiedad. En función de lo expuesto, el presente trabajo tiene como objetivo describir el impacto de las actividades lúdicas en el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con TEA a través de la educación física. La metodología estuvo enmarcada dentro del enfoque cuantitativo, con la participación de tres estudiantes con diagnóstico de TEA, cuyas edades oscilaban entre los siete y nueve años. Se aplicó la estrategia metodológica “Circuito de Exploración Sensorial: Viaje Sensorial”, propuesta por Bermello y colaboradores, utilizando como instrumento una ficha de observación de habilidades sociales. Los resultados reflejaron que la implementación de esta estrategia tuvo un impacto positivo en la interacción social de los participantes. Se observaron mejoras notables en dimensiones como la expresión de emociones, el seguimiento de instrucciones y la participación grupal. Estas mejoras estuvieron asociadas tanto a la adecuación de las actividades como al vínculo positivo con el docente y la cohesión del grupo. Se concluye que el juego en entornos educativos



inclusivos puede convertirse en una herramienta clave para promover la integración y el desarrollo socioemocional en niños con TEA.

Palabras clave: Habilidades sociales, actividades lúdicas, TEA, estrategia didáctica.

IMPACT OF PLAYFUL ACTIVITIES ON SOCIAL SKILLS OF CHILDREN WITH ASD IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

Juan Montalvo School, located in the city of Manta, has progressively implemented strategies to address the specific educational needs of students, including those with Autism Spectrum Disorder (ASD). Although these strategies have mainly been applied in subjects with theoretical content, teaching experience has shown the benefits of physical education in the development of social skills, motor skills, and in managing stress and anxiety. Based on this, the objective of this study is to describe the impact of playful activities on the development of social skills in children with ASD through physical education. The methodology followed a quantitative approach and involved the participation of three students diagnosed with ASD, aged between seven and nine. The applied strategy was the “Sensory Exploration Circuit: Sensory Journey,” proposed by Bermello and collaborators. The process was evaluated through direct observation using a tool called “Social Skills Observation Sheet.” The results showed that the implementation of this strategy had a positive impact on the participants’ social interaction. Significant improvements were observed in areas such as emotional expression, following instructions, and group participation. These improvements were associated not only with the suitability of the proposed activities but also with the positive bond between the teacher and students and the cohesion of the group. The study concludes that play, when integrated into inclusive educational environments, can be a key tool for promoting social-emotional development and integration in children with ASD.

Keywords: Social skills, playful activities, ASD, didactic strategy

INTRODUCCIÓN

Según Celis y Ochoa (2023), el trastorno del espectro autista (TEA) es una condición del desarrollo neurológico que afecta múltiples dimensiones. Se caracteriza por dificultades en la interacción social, en la comunicación verbal y no verbal, y rigidez en el comportamiento, evidenciada por conductas repetitivas e intereses limitados.



Expresan que, aunque la comprensión de su etiopatogenia y factores de riesgo ha avanzado significativamente, aún no se dispone de un tratamiento específico para los síntomas centrales del autismo. Este trastorno es relativamente común, con una prevalencia estimada de aproximadamente 1 de cada 160 niños en el mundo, aunque con frecuencia no se diagnostica hasta que se presenta junto a otras comorbilidades psiquiátricas como la ansiedad o la depresión. (Celis & Ochoa, 2023)

El DSM-5 define el Trastorno del Espectro Autista (TEA) como una condición que se caracteriza por dificultades constantes en la interacción y comunicación social, además de patrones de comportamiento repetitivos o restrictivos. Estos síntomas, generalmente, se manifiestan en la primera infancia y pueden afectar la capacidad de la persona para desenvolverse en la vida diaria, asimismo refiere que, en algunos contextos los signos y síntomas podrían pasar desapercibidos debido a la adaptación o apoyos implementados en el entorno en el que el niño o niña se desenvuelve.

Existe tres niveles de gravedad que van a depender de la cantidad de apoyo requerido por el paciente. El DSM-5 indica que, entre los factores de riesgo y pronóstico del TEA, la presencia de epilepsia como condición comórbida se asocia con una discapacidad intelectual más significativa y una menor capacidad verbal en la persona. Asimismo menciona que, ciertos factores como la edad avanzada de los padres, el bajo peso al nacer y la exposición al valproato durante el embarazo, podrían aumentar el riesgo de desarrollar TEA. (APA, 2014)

Domínguez (2019) señala que, el TEA es una alteración significativa, crónica y generalizada que impacta de manera notable en la capacidad de los individuos para interactuar socialmente y comunicarse. Además, las personas con TEA suelen mostrar comportamientos repetitivos y restringidos en sus actividades. Este trastorno se manifiesta desde la infancia y no se alinea con el desarrollo esperado para la edad y maduración del individuo, lo que puede generar limitaciones y dificultades en las relaciones sociales. (Domínguez, 2019)



Según la American Psychiatric Association (APA), en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, las dificultades en la interacción social en el Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracterizan por limitaciones en la reciprocidad social y emocional, en la comunicación verbal y no verbal, así como en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones sociales (APA, 2014).

Para la fundación Conectea, la enseñanza de habilidades sociales en niños con autismo suele ser una ardua tarea, ya que, una de las principales características de TEA es la dificultad o limitación en la adquisición de estas así como en la comunicación, en conjunto, se caracterizan por: Retraso en el desarrollo del lenguaje, dificultad para interpretar señales no verbales, problemas para comprender las emociones de los demás, dificultad para entender bromas, sarcasmos o comentarios irónicos, limitaciones para mantener una conversación, repetición constante de palabras o frases (ecolalia), sin un propósito claro y responder fuera de contexto o de manera inapropiada a preguntas.

Dichas características explican por qué los niños con autismo suelen tener problemas para relacionarse en un contexto social, lo que puede limitar la creación de amistades en la escuela. En el entorno familiar, incluso jugar con sus hermanos puede ser un reto, generando conflictos frecuentes que afectan la armonía del hogar. (Fundación ConecTEA, 2024)

Para Angrehs y autores, se puede definir a las habilidades sociales como un conjunto de comportamientos que permiten llevar a cabo una actividad de manera exitosa, dichas habilidades son conductas específicas necesarias para establecer interacciones y relaciones efectivas y satisfactorias en un contexto social. (Angrehs et al., 2011)

Las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos que permiten al individuo expresar sentimientos, deseos y opiniones de manera adecuada según el contexto en el que se desenvuelva. (Almaraz et al., 2019)



Arnold Golstein y sus colaboradores, a partir de un estudio realizado con adolescentes, clasificaron a las habilidades sociales en 6 categorías: Primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación. (Goldstein et al., 1989)

Para Lozano Martínez y autores, dentro de las limitantes más sigficativas de las personas con TEA se identifica la gran dificultad que presentan en el ámbito social y comunicativo. Asimismo, refieren que, las intervenciones educativas influyen significativamente en las habilidades sociales al incrementar el reconocimiento emocional, la comprensión de códigos sociales y la motivación para la interacción, expresan que dichas habilidades suelen mejorar en mayor medida cuando las familias están involucradas. (Lozano et al., 2010)

Son múltiples las ventajas que aportan las habilidades sociales, según el Ministerio de Educación del Ecuador, el desarrollo de habilidades sociales facilita la interacción positiva con los demás, fomenta el trabajo en equipo, potencia la empatía y mejora la comunicación efectiva. Estas habilidades pueden cultivarse mediante actividades como juegos de rol, ejercicios colaborativos y dinámicas que promuevan la comprensión y el respeto. (MINEDUC, 2023a)

El Ministerio de Educación del Ecuador en el Acuerdo Ministerial 295, establece la normativa para regular los mecanismos del Sistema Nacional de Educación para la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad. En dicho documento se establece que dentro de las competencias del docentes se encuentran: Fomentar la cultura inclusiva, elaborar de adaptaciones curriculares, analizar las dificultades y destrezas de cada educando y la detección y derivación de casos a las instancias pertinentes. (MINEDUC, 2023b)



Según Alloa y autores en el artículo *“Estrategias docentes en las clases de educación física y el trastorno del espectro autista: una revisión sistemática”*, en las instituciones educativas a nivel mundial se aplican pocas estrategias pedagógicas orientadas a incluir a estudiantes con TEA en las clases de educación física, y esta falta de recursos pedagógicos es aún más notable en los países latinoamericanos (Ulloa-Suazo et al., 2024)

Alonzo y Aguilar sostienen que la inclusión educativa puede lograrse en las clases de Educación Física, contribuyendo no solo a mejorar las dificultades mencionadas en estos niños, sino también fomentando valores de solidaridad y respeto hacia las diferencias individuales, lo que promueve un sentimiento de aceptación entre todos los compañeros. (Alonzo & Aguilar, 2020)

Al realizar una búsqueda de información, hay varios estudios que afirman que existe una correlación positiva considerable entre la variable actividades lúdicas y la dimensión habilidades básicas de interacción social (Flores et al., 2024) refiriéndose específicamente a estudiantes con TEA.

Los niños con TEA tienen dificultad para concentrarse, por lo que estimular su interacción social a través del juego les ayuda a ejercer concentración sin que exista la necesidad de “aburrirse” al intentar seguir reglas que para otros niños pueden ser consideradas básicas, pero para ellos resultan de extrema dificultad, como mantenerse sentados en un mismo lugar o en silencio, es por esto que “el juego adaptado puede mejorar la interacción social, la autoestima, la comunicación y facilitar el aprendizaje de habilidades, mejorando de esta forma la capacidad de atención y concentración de los niños con TEA”.

La actividad física y el juego brindan numerosos beneficios a los niños con trastorno del espectro autista (TEA), favoreciendo su desarrollo en áreas clave como la motricidad, el lenguaje, la interacción social, así como sus capacidades cognitivas y emocionales. Estas actividades no solo fortalecen la confianza en sí mismos, sino que también



mejoran su capacidad para relacionarse con su entorno. Por ello, el ejercicio y la actividad física son fundamentales para estimular avances motores y sociales en niños con TEA. Sin embargo, es crucial adaptar estas prácticas a las necesidades específicas de cada niño, recordando siempre que cada uno es único e irrepetible. (Silva et al., 2024)

La inclusión fomenta la empatía, la diversidad y el respeto mutuo dentro del aula, esto es especialmente pertinente en asignaturas prácticas como la Educación Física, donde la interacción social y la actividad física juegan roles cruciales. El diseño de programas recreativos específicamente orientados hacia la inclusión en clases de Educación Física se presenta como una necesidad fundamental para atender las particularidades de los estudiantes con trastorno del espectro autista. La Educación Física puede desempeñar un rol crucial en la promoción de la integración social y en el desarrollo de habilidades como la coordinación, el equilibrio y la percepción espacial, áreas en las que los estudiantes con TEA suelen requerir un apoyo adicional.

Asimismo, el autor plantea que, la asignatura fomenta la adquisición de competencias que permiten al estudiante comprender su propio cuerpo, mejorar su conducta motriz y desarrollar una percepción positiva de sí mismo, contribuyendo a su bienestar físico y a un aumento en su autoestima. Además, promueve la instauración de hábitos saludables que pueden mantenerse a lo largo de la vida.

Por otra parte el autor refiere que, las actividades físicas y los juegos estructurados en el ámbito de la Educación Física se han identificado como estrategias efectivas para potenciar la comunicación y las habilidades sociales en estudiantes con TEA . Los programas recreativos incluyen una diversidad de dinámicas como juegos dirigidos, actividades en equipo, ejercicios para mejorar la coordinación y el equilibrio, además de sesiones enfocadas en la relajación y la conciencia corporal. Estas propuestas destacan por la importancia de ofrecer actividades variadas que mantengan la



motivación y el interés de los estudiantes, respetando la diversidad de necesidades y capacidades. (Flores et al., 2024)

Las estrategias pedagógicas dirigidas al aprendizaje didáctico de niños con trastorno del espectro autista (TEA) suelen incorporar actividades basadas en el juego. Según una investigación realizada por Castiblanco, las estrategias permiten fortalecer la atención y la participación de los niños durante las actividades. Asimismo, se evidencian resultados favorables en la aplicación de estrategia lúdicas grupales, tales como mejoría en la habilidades sociales y expresión de las emociones. (Segura, 2021)

Para Flores Rosado y autores, la Educación Física ofrece a los educadores una plataforma para observar y atender las necesidades individuales de los estudiantes con TEA, de una manera más dinámica y menos estructurada que en el aula tradicional. (Flores et al., 2024)

En un estudio realizado por Chiva- Bartoll O, y autores en el que se analizaba el impacto de un programa de aprendizaje de educación física en 25 niños con autismo, se concluyó que dicho programa generó un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades sociales tales como: interacción racción entre compañeros e interacción entre pares en contexto comunitarios. (Chiva-Bartoll et al., 2021)

Así mismo para mismo para Hortal Quesada y Sanchis- Sanchis, las habilidades de socialización y de la comunicación se ven fomentadas por la práctica de actividades y juegos que incentiven a la cooperación y a las relaciones interpersonales. (Hortal-Quesada & Sanchis-Sanchis, 2022)

Es por ello que, Bermello y autores, en el artículo *“Estrategia metodológica para la inclusión de estudiantes con Trastorno de Espectro Autista en la clase de Educación Física”*, proponen la estrategia metodológica denominada *“Circuito de Exploración Sensorial: Viaje Sensorial”*, la cual tiene como objetivo fomentar la conciencia sensorial y la participación activa en un entorno inclusivo. La metodología en mención, consta



de 5 estaciones en las cuales los estudiantes conocen diversas texturas, medidas de longitud, y estimulan la audición y habilidades motoras. (Bermeo Malla et al., 2023).

En función de lo antes expuesto el presente trabajo tiene como objetivo describir el impacto de las actividades lúdicas en el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con TEA a través de la educación física.

METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo e inferencial con un diseño pre-experimental mediante un estudio de caso múltiple. Se empleó la técnica de observación directa utilizando un instrumento denominado "*Ficha de observación de habilidades sociales*". Este instrumento fue diseñado con base en las dimensiones establecidas en el Test de Habilidades Sociales de Goldstein, específicamente: "Habilidades Sociales Avanzadas (HSA)", compuesta por seis ítems, y "Habilidades Alternativas a la Agresión (HAA)", que incluye nueve ítems. Cada ítem se evalúa mediante una escala de valoración que va del 1 al 4, donde 1 corresponde a "Muy pocas veces" y 4 a "Muchas veces". La ficha de observación fue validada mediante el método de panel de expertos para garantizar su rigor y precisión en la medición.

Para la selección de la muestra, se utilizó un método no probabilístico, seleccionando a los participantes según los siguientes criterios: ser estudiantes de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo, estar en el subnivel de básica elemental, presentar un diagnóstico de TEA y contar con el consentimiento informado de sus representantes legales para participar en la investigación.

Los sujetos de investigación fueron tres, dos de sexo masculino y uno de sexo femenino correspondientes al tercer y cuarto años de educación general básica, que presentan autismo en grado 2 y 3 a quienes se les aplicó la estrategia metodológica denominada "*Circuito de Exploración Sensorial: Viaje Sensorial*", propuesta por Bermello y otros



autores por el lapso de un mes. Para el procesamiento de los datos, se emplearon métodos estadísticos descriptivos e inferenciales, utilizando el software de análisis estadístico JASP para comprobar el impacto de la aplicación de la estrategia en mención a partir de la siguiente hipótesis H_0 = La aplicación de la estrategia metodológica lúdica “Circuito de Exploración Sensorial: Viaje Sensorial”, en clases de educación física, mejora significativamente las habilidades sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)” y H_1 = No se evidencian mejorías significativa posterior a la aplicación de la estrategia.

Se aplicó una exploración de los datos para conocer la normalidad de la distribución e identificar el método estadístico más apropiado. La ejecución de este estudio se realizó siguiendo los lineamientos éticos de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, asegurando el anonimato de los sujetos de investigación y el uso exclusivo de los datos con fines educativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

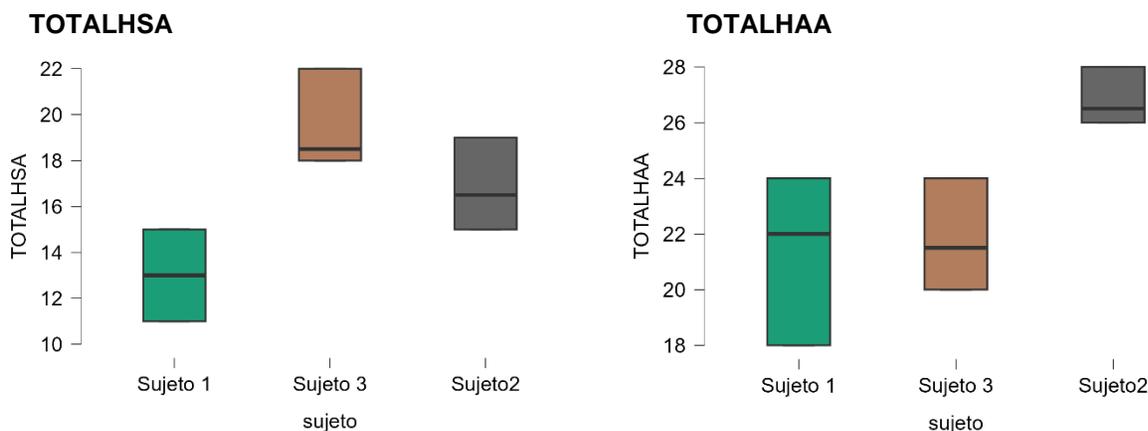
Se realizó un análisis descriptivo tomando en consideración el valor alcanzado por cada uno de los 3 sujetos en las dos dimensiones, dando como resultados diferencias claras entre los ellos, especialmente en total de Habilidades alternativas a la agresión (TOTALHAA), donde el Sujeto 2 presenta valores consistentemente más altos, con una menor variabilidad (desviación típica menor). En cambio, la dimensión total de Habilidades sociales avanzadas (TOTALHSA), muestra una menor dispersión entre los sujetos, pero con diferencias significativas en las medias, siendo el Sujeto 1 el que presenta la media más baja (Tabla 1).



Tabla 1. Estadísticos descriptivos

	TOTALHSA			TOTALHAA		
	Sujeto 1	Sujeto 3	Sujeto2	Sujeto 1	Sujeto 3	Sujeto2
Válido	8	8	8	8	8	8
Ausente	0	0	0	0	0	0
Media	13.000	19.625	16.875	21.250	21.875	26.875
Desviación Típica	1.927	1.996	1.885	2.866	1.885	0.991
Mínimo	11.000	18.000	15.000	18.000	20.000	26.000
Máximo	15.000	22.000	19.000	24.000	24.000	28.000

Figura 1. Diagramas de caja



En resumen, los datos valorativos de la dimensión HSA (Habilidades Sociales Avanzadas) muestran variaciones entre sujetos. El sujeto 2 (16.875) y el sujeto 3 (19.625) obtuvieron los puntajes más altos en las actividades propuestas dentro del circuito sensorial, en comparación con el sujeto 1. En la Figura 1 (HSA) del diagrama de caja, se observa cómo los sujetos difieren entre sí, destacando tendencias por encima de la media en los sujetos 2 y 3.

Estos resultados podrían explicarse porque los sujetos 2 y 3 presentan un diagnóstico de TEA en grado 3, mientras que el sujeto 1 presenta TEA en grado 2. No obstante, este



último recibió un diagnóstico tardío y, al momento de la aplicación de la estrategia metodológica, no contaba con terapias adaptadas a sus necesidades.

Amaya (2020) señala que, si bien la terapia no elimina las características clínicas del TEA, sí permite modificar comportamientos estereotipados con un propósito específico, fomentando conductas de apego y actitudes responsables. Por su parte, Colombo (2018) afirma que, aunque no existe una terapia universalmente eficaz para todas las personas con TEA, algunos niños logran mejorar sus habilidades cognitivas y comunicativas mediante la aplicación del enfoque ABA, mientras que otros no muestran avances significativos.

Se atribuye el desempeño del sujeto 3 en las HAA (Habilidades alternativas a la agresión), a que , durante la ejecución de la metodología y clases de educación física en general , el estudiante asume un rol de líder, debido a su capacidad de comprender y seguir consignas, a diferencia del sujeto 2 que durante las clases presenta un alto grado de distractibilidad.

Ante lo antes expuesto, la fundación Pro futuro, expresa que el liderazgo escolar ocupa el segundo lugar como factor más influyente en el aprendizaje estudiantil, después de la enseñanza en el aula. Esta afirmación se basa en investigaciones cuantitativas a gran escala, que revelan que el liderazgo escolar tiene impactos directos e indirectos en los resultados académicos. (Fundación Pro futuro, 2024). Así mismo, Abad et al. (2019) expresan que el liderazgo en la niñez es fundamental, ya que en esta etapa el niño o la niña líder desarrolla la habilidad de reflexionar y actuar guiado por su propio pensamiento, lo que le permite tomar decisiones y responder de manera auténtica, distintiva y original.

Contraste T para muestras independientes



Tabla 2. Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)

		W	P
TOTALHAA	cuarto	0.779	0.017
	tercero	0.884	0.045

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Tabla 3. Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)

		W	P
TOTALHSA	cuarto	0.778	0.017
	tercero	0.889	0.077

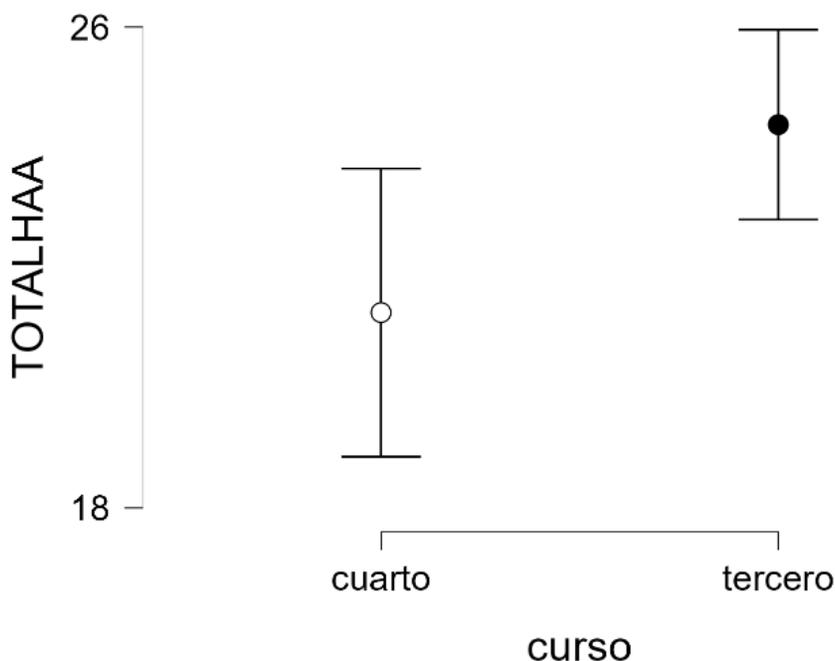
Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Con el fin de analizar otros aspectos relacionados con la aplicación de la metodología “Circuito de Exploración Sensorial: Viaje Sensorial”, se aplicó una prueba t para muestras independientes, con el objetivo de comparar los niveles de desempeño entre los sujetos. Para ello, se seleccionaron participantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) pertenecientes a los niveles de tercer y cuarto grado de escolaridad, a fin de comprobar la hipótesis planteada.

Antes de proceder con la comprobación de la hipótesis, se aplicó el test de normalidad para verificar si los datos seguían una distribución normal. En ambas dimensiones, el contraste de Shapiro-Wilk arrojó un valor de p inferior a 0,05, lo que indica que los datos no se distribuyen normalmente y, por tanto, se consideran no paramétricos. Esta información se detalla en las tablas 2 y 3. Finalmente, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comprobar la hipótesis.



Figura 2. TOTALHAA



Los resultados demuestran la aceptación de la hipótesis nula H_0 en la dimensión *Habilidades Alternativas a la Agresión* (TOTALHAA) y se rechaza la hipótesis alternativa H_1 , teniendo una significancia de p (0,028) menor que 0,05 (Tabla 4), lo que es aceptable, pero no altamente significativo, es decir; existen actividades que fueron superadas entre uno y otro nivel. Sin embargo, los valores de las medias (Tabla 5) se encuentran entre 21.250 y 24.375 en cuarto y tercero respectivamente con una diferencia 3.125 entre ellos, aunque en la figura 2 se muestren diferencias visibles, no se determina que sean altamente significativas, se demostró que las actividades fueron desarrolladas sin dificultades con resultados óptimos, pero no llenaron las expectativas propuestas, posiblemente debido a factores como el grupo de compañeros, nivel de motivación, temporalidad del diagnóstico y acceso a terapias.



Tabla 4. Contraste T para Muestras Independientes

	U	gl	P
TOTALHAA	28.000		0.028

Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

Tabla 5. Descriptivos TOTALHAA

Descriptivos de Grupo

	Grupo	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación	Media Rango	Suma Rango
TOTALHAA	cuarto	8	21.250	2.866	1.013	0.135	8.00	64.00
	Tercero	16	24.375	2.964	0.741	0.122	14.75	236.0

La mencionada prueba corrobora que la aplicación de la metodología *Circuito de Exploración Sensorial: Viaje Sensorial*”, ha tenido un efecto aceptable, pero sin marcar diferencias notorias, lo cual coincide con lo propuesto por Buri Pacheco en la investigación *“Sistema de actividades para el mejoramiento de las habilidades sociales en un niño con TEA en edad escolar”*, en la cual refiere que, siempre existen factores que pueden cambiar, como la tolerancia del niño ante cada actividad, y dado que el aprendizaje no sigue un proceso lineal, es fundamental respetar y adaptar el ritmo de aprendizaje individual de cada estudiante (Buri, 2022). Igualmente, Celis y Ochoa (2023) expresan que, existe variabilidad en los signos y síntomas del trastorno del espectro autista (TEA) entre diferentes pacientes principalmente en lo que concierne a diferencias en la comunicación, patrones de comportamiento y comorbilidad.



En relación con la dimensión “*Habilidades sociales avanzadas*” (TOTALHSA) se acepta la hipótesis nula H_0 y se rechaza la hipótesis alternativa H_1 , con una significancia de $p(<0,001)$ menor que 0,01 (Tabla 6), lo que demuestra que es altamente significativo, es decir; que existen diferencias marcadas en el desempeño de las actividades propuesta valoradas por curso, lo cual se evidencia en las medias descritas en la tabla 7 con 13.00 y 18.25 entre cuarto y tercero respectivamente con una diferencia entre ellos de 5,25, esto confirma que la implementación de la metodología en esta dimensión ha tenido un impacto altamente positivo en su ejecución como se muestra en la figura 3.

En lo referente a la dimensión “*Habilidades Sociales Avanzadas*” (TOTALHSA), los resultados confirman la aceptación de la hipótesis nula (H_0) y el rechazo de la hipótesis alternativa (H_1), con un nivel de significancia de $p(<0,001)$, inferior a 0,01 (Tabla 6), lo que indica una diferencia estadísticamente significativa.

Lo anterior refleja diferencias notables en el desempeño de las actividades propuestas, diferenciadas por curso. Según las medias reportadas en la Tabla 7, el tercer grado alcanzó un promedio de 18,25, mientras que el cuarto grado registró una media de 13,00, con una diferencia de 5,25 puntos entre ambos grupos.

Tabla 6. *Contraste T para Muestras Independientes*

	U	G1	P
TOTALHSA	4.500		< .001

Nota. Contraste U de Mann-Whitney.



Tabla 6. Contraste T para Muestras Independientes

U	Gl	P
---	----	---

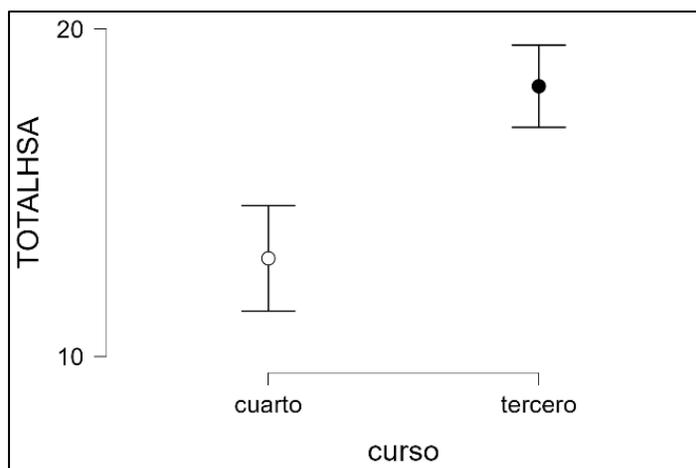
Tabla 7. Descriptivos TOTALHSA

Descriptivos de Grupo

	Grupo	N	Media	DT	ET	Coeficiente de variación	Media Rango	Suma Rango
TOTALHSA	cuarto	8	13.000	1.927	0.681	0.148	5.063	40.500
	Tercero	16	18.250	2.352	0.588	0.129	16.219	259.500

Estos resultados confirman que la implementación de la metodología en esta dimensión tuvo un impacto altamente positivo, tal como se visualiza en la figura 3. Estos resultados podrían atribuirse al vínculo entre los estudiantes y el docente y a la cohesión grupal.

Figura 3. TOTALHSA





En relación con lo antes expuesto, Beláustegui, en su investigación denominada “*El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego inseguro*” destaca que las interacciones positivas entre el niño y el maestro son fundamentales para transformar conductas y que las acciones y comportamientos del docente al abordar conflictos o al asignar actividades y tareas, representan una valiosa oportunidad para fortalecer los lazos afectivos. (Beláustegui, 2019).

Finalmente, Landaeta (2021) en su artículo denominado “La cohesión de grupo y sus claves en educación”, refiere que es responsabilidad del docente establecer un ambiente motivacional adecuado para promover la cohesión y la unidad del grupo. Al centrarse en la tarea, los objetivos y metas del grupo se alinearán, aumentando la motivación intrínseca y facilitando una comunicación interpersonal más efectiva y el alcance de metas.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de los datos, se identificó que en la propuesta metodológica utilizada, los sujetos diagnosticados con autismo en grado 3 presentaron un mejor desempeño en la ejecución de las actividades en relación con el sujeto 2 quien presentaba TEA en grado 2. Dicho resultado podría estar relacionado a la detección temprano del TEA y al acceso intervenciones terapéuticas integrales, llegando a inferir que, en este estudio los niveles de autismo no influyen de manera directa en el desempeño de las habilidades sociales.

Por otra parte, referente al análisis de las dimensionales “*Habilidades sociales avanzadas*” y “*Habilidades alternativas a la agresión*”, mediante el contraste T, se identificó que los sujetos de investigación presentaron un desempeño altamente significativo en las habilidades alternativas a la agresión (HSA).



En lo que respecta a las habilidades alternativas a la agresión, pese a que se identificó un buen desempeño de los participantes, no se identificó diferencias altamente significativas entre los mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, Calle, J. V., & Aucchualpa Fernández, R. (2019). Grandes líderes en los más pequeños.
- Almaraz Feroso, D., Coeto Cruzes, G., & Camacho Ruiz, E. J. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. 10, 191-206. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v10i19.706>
- Alonzo Indarte, D. C., & Aguilar Morocho, E. K. (2020). Estrategia metodológica inclusiva para niños con síndrome de asperger en las clases de educación física. *Revista Cognosis*. ISSN 2588-0578, 5(1), 19. <https://doi.org/10.33936/COGNOSIS.V5I1.2182>
- Amaya Acurio, G. (2020). Eficacia de la Terapia Familiar Sistémica en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- Angrehs, R., Crespi Ruperez, P., & Muñoz García. (2011). Habilidades sociales. <https://books.google.com.pe/books?id=kf8x6GDRjTsC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (quinta). Editorial Médica Panamericana.
- Beláustegui, M. (2019). El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego inseguro.
- Buri Pacheco, J. M. (2022). Sistema de actividades para el mejoramiento de las habilidades sociales en un niño con tea en edad escolar.
- Celis Alcalá, G., & Ochoa Madrigal, M. G. (2023). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de La Facultad de Medicina*, 65(1), 7-20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Chiva-Bartoll, O., Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., & Valverde-Esteve, T. (2021). Impact of a physical education service-learning programme on ASD children: A mixed-methods approach. *Children and Youth Services Review*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106008>



- Colombo, M. (2018). ABA en el tratamiento del autismo.
- Bermeo Malla, C. F., Castillejo-Olán, R., & Rojas Valdéz, R. (2023). Estrategia metodológica para la inclusión de estudiantes con Trastorno de Espectro Autista en la clase de Educación Física. <https://orcid.org/0000-0002-0380-6304>
- Domínguez Barquero, D. (2019). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el uso de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC). *International Journal of New Education*, 4. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.2.2019.7447>
- Flores Rosado, B. M., Torres Carrera, J. V., Loaiza Dávila, L. E., & Maqueira Caraballo, G. (2024). Vista de Programa lúdico para la inclusión a la clase de Educación Física de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista. *Dominio de las ciencias*.
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3776/8053>
- Fundación ConecTEA. (2024). Habilidades sociales y autismo. <https://www.fundacionconectea.org/2021/06/09/habilidades-sociales-y-autismo/>
- Fundación Pro futuro. (2024, February 23). El liderazgo escolar y su impacto indiscutible en la calidad de la educación.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., & Klein, P. (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: Un programa de enseñanza.
- Hortal-Quesada, Á., & Sanchis-Sanchis, R. (2022). Autism Spectrum Disorder in Physical Education in Primary School: a Systematic Review. In *Apunts. Educacion Fisica y Deportes* (Issue 150, pp. 45-55). Instituto Nacional de Educacion Fisica de Cataluna. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/4\).150.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/4).150.06)
- Landaeta Martínez, A. (2021). La cohesión de grupo y sus claves en Educación.
- Lozano Martínez, J., Alcaraz García, S., Colás Bravo, P., Martínez, L., García, A., & Bravo, C. (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *In RIE* (Vol. 28, Issue 1).
- MINEDUC. (2023a). Acuerdo Ministerial 295-13.
- MINEDUC. (2023b). Caja de actividades para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales, emocionales y cognitivas.



Segura Jaimes, E. (2021). El juego como estrategia pedagógica para favorecer la atención en un niño con posible cuadro de Trastorno de Déficit de Atención - TDA.

Silva Muñoz, F. M., Gavilanes Torres, L. K., Valverde Rodríguez, M. P., Sánchez Elao, L. M., Sánchez Macías, W. O., & Coello Castro, M. A. (2024). Impacto de la actividad física en niños autistas de 3 a 5 años. Una revisión sistemática. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 29(315), 142-154. <https://doi.org/10.46642/efd.v29i315.7409>

Ulloa-Suazo, S., Moreno Valdebenito, P., & Riquelme-Urbe, D. (2024). Estrategias docentes en las clases de educación física y el trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>