

**El juego como herramienta terapéutica en el lenguaje temprano para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)**

**Play as a therapeutic tool in early language development for children with Autism Spectrum Disorder (ASD)**

Lic. Alicia Guadalupe Carvajal Rodríguez, Lic. Ysamar Elena Merchán Moran, Dra. Imilla C. Campo Valdés & Dra. Ana Isabel Tomalá Andrade

**DIMENSIÓN CIENTÍFICA**

Enero - junio, V°7 - N°1; 2026

**Recibido:** 01-05-2026

**Aceptado:** 28-05-2026

**Publicado:** 28-05-2026

**PAIS**

- Ecuador, Guayaquil
- Ecuador, Guayaquil
- Ecuador, Guayaquil
- Ecuador, Guayaquil

**INSTITUCION**

- Unidad Educativa Ismael Pérez Pazmiño
- Unidad Educativa Rosa Olga Villacrés Lozano
- Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE)
- Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE)

**CORREO:**

- ✉ [carvajalalicia44@gmail.com](mailto:carvajalalicia44@gmail.com)
- ✉ [yslamar@yahoo.es](mailto:yslamar@yahoo.es)
- ✉ [iccampov@ube.edu.ec](mailto:iccampov@ube.edu.ec)
- ✉ [aitomalaa@ube.edu.ec](mailto:aitomalaa@ube.edu.ec)

**ORCID:**

- 🌐 <https://orcid.org/0009-0006-4141-3292>
- 🌐 <https://orcid.org/0009-0001-4104-2763>
- 🌐 <https://orcid.org/0000-0002-9404-3911>
- 🌐 <https://orcid.org/0000-0003-2842-6524>

**FORMATO DE CITA APA.**

Carvajal, A.G., Merchán, Y.E., Campo, I.C., & Tomalá, A.I. (2026). *El juego como herramienta terapéutica en el lenguaje temprano para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. *Revista G-ner@ndo*, V°7 (N°1). Pág. 5856 – 5880.

**Resumen**

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la influencia del juego como herramienta terapéutica en el desarrollo del lenguaje temprano de un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Escuela de Educación Básica Ismael Pérez Pazmiño, ubicada en la parroquia Sabanilla del cantón Pedro Carbo, Ecuador. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con diseño de estudio de caso único y sustento en el paradigma interpretativo, lo que permitió comprender las manifestaciones comunicativas, simbólicas y sociales del niño en su contexto escolar y familiar. Para la recolección de información se emplearon la observación participante, el registro anecdótico y entrevistas semiestructuradas dirigidas a la docente tutora y a la familia; como instrumentos se utilizaron una ficha de observación estructurada y una guía de entrevista, validadas mediante juicio de especialistas. Los resultados evidenciaron avances progresivos en las dimensiones de atención conjunta, intención comunicativa, emisión verbal, comprensión de consignas, uso de gestos simbólicos y respuesta social. Se constató que las actividades de juego estructurado, sensorial y simbólico favorecieron la comunicación funcional, la imitación, la interacción social y la participación del niño en situaciones lúdicas mediadas por la docente y la familia. Asimismo, la articulación entre el contexto escolar y familiar fortaleció la continuidad del proceso de estimulación comunicativa. Se concluye que el juego guiado, planificado con intención terapéutica y pedagógica, constituye una estrategia pertinente para favorecer el desarrollo del lenguaje temprano en niños con TEA, especialmente en contextos educativos inclusivos con recursos limitados.

**Palabras clave:** juego terapéutico, lenguaje infantil, Trastorno del Espectro Autista, neuroeducación, inclusión educativa.

**Abstract**

This study aimed to analyze the influence of play as a therapeutic tool on the early language development of a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the Ismael Pérez Pazmiño Basic Education School, located in the Sabanilla parish of the Pedro Carbo canton, Ecuador. The research employed a qualitative approach, using a single-case study design and grounded in the interpretive paradigm. This approach allowed for an understanding of the child's communicative, symbolic, and social manifestations within their school and family contexts. Data collection methods included participant observation, anecdotal records, and semi-structured interviews with the homeroom teacher and the family. A structured observation checklist and an interview guide, validated by expert review, served as instruments. The results demonstrated progressive development in the dimensions of joint attention, communicative intent, verbal expression, comprehension of instructions, use of symbolic gestures, and social response. It was found that structured, sensory, and symbolic play activities fostered functional communication, imitation, social interaction, and the child's participation in play situations facilitated by the teacher and family. Furthermore, the connection between the school and family contexts strengthened the continuity of the communicative stimulation process. It is concluded that guided play, planned with therapeutic and pedagogical intent, constitutes a relevant strategy for promoting early language development in children with ASD, especially in inclusive educational settings with limited resources.

**Keywords:** therapeutic play, children's language, Autism Spectrum Disorder, neuroeducation, educational inclusion.

## Introducción

La educación inclusiva constituye hoy un imperativo ético, jurídico y pedagógico orientado a garantizar el derecho de todos los niños a participar en procesos de aprendizaje pertinentes, equitativos y de calidad. En este marco, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad estableció la obligación de los Estados de asegurar sistemas educativos inclusivos, sin discriminación y con igualdad de oportunidades (ONU, 2006). En concordancia con ello, la Constitución de la República del Ecuador reconoce la educación como un derecho fundamental y un deber ineludible del Estado, sustentado en principios de equidad, inclusión y justicia social

(Asamblea Nacional del Ecuador, 2008). Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación Intercultural dispuso que los estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad, deben contar con adaptaciones curriculares, metodológicas y evaluativas que favorezcan su participación efectiva en el proceso educativo (LOEI, 2011). Más adelante, el Acuerdo Ministerial MINEDUC-2017-00022-A precisó lineamientos para la atención educativa de esta población, promoviendo la evaluación diferenciada, la flexibilización curricular y la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas por parte del profesorado.

No obstante, la existencia de un marco normativo favorable no ha garantizado por sí misma prácticas pedagógicas plenamente inclusivas en los contextos escolares. Desde la investigación iberoamericana se ha advertido que la ausencia de estrategias lúdicas en los procesos de intervención limita el desarrollo comunicativo y amplía las barreras sociales en niños con autismo (Bailón, 2019). En esta misma perspectiva, González-Moreno (2018) demostró que el juego puede constituirse en una estrategia que posibilita el desarrollo del lenguaje en su función comunicativa, mediadora y reguladora en un niño con Trastorno del

---

Espectro Autista, lo que evidencia su valor como recurso pedagógico y terapéutico en la primera infancia. Tales antecedentes permiten reconocer que la relación entre juego, lenguaje e inclusión no es accesoria, sino estructural dentro de los procesos de atención educativa a niños con necesidades específicas del neurodesarrollo.

En el ámbito del desarrollo infantil, el juego constituye una actividad esencial, pues articula dimensiones cognitivas, motrices, afectivas y sociales que favorecen el aprendizaje y el bienestar. En la primera infancia no se reduce a una acción recreativa, sino que representa una experiencia fundamental para la maduración neurológica, la regulación emocional y la interacción con el entorno. González-Grandón (2021) sostiene que el juego potencia la curiosidad, la autonomía y la creatividad, mientras que Mena Bastías (2021) explica que durante los primeros años de vida el cerebro presenta una plasticidad excepcional, por lo que las experiencias lúdicas fortalecen conexiones neuronales vinculadas con la simbolización, el lenguaje y el pensamiento. Esta perspectiva se complementa con los hallazgos de Narváez Intriago (2021), quien evidenció en Ecuador que muchos docentes de educación regular muestran escasa preparación sobre autismo y sobre el uso del juego como mediador terapéutico, lo cual limita la estimulación del lenguaje en niños con TEA dentro del aula.

Desde la neuroeducación, esta dimensión lúdica del juego se complementa con la visión del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, para quien:

El juego ofrece la posibilidad de autoconocimiento, autorregulación y comunicación; es un recurso de aprendizaje que estimula la curiosidad, la empatía y la creatividad. Su práctica constante fortalece las habilidades socioemocionales, propicia el pensamiento crítico y permite al niño construir vínculos significativos con su entorno (IIN-OEA, 2021, p. 7).

---

Esta valoración permite comprender que el juego no solo genera disfrute, sino que también actúa como una mediación formativa que favorece procesos de interacción, expresión y construcción de significados, especialmente relevantes en edades tempranas y en contextos educativos inclusivos.

En cuanto al lenguaje como proceso de desarrollo en la primera infancia, los aportes contemporáneos lo sitúan como una manifestación esencial del pensamiento y la socialización. Alcántara (2022) señala que:

El lenguaje es la manera en que expresamos sentimientos e ideas; quienes presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA) tienen una forma particular de utilizarlo, marcada por dificultades en la comunicación social, en la comprensión del contexto, en el uso pragmático del discurso y en la estructura lingüística (p. 35).

Este planteamiento resulta central para la presente investigación, en tanto permite comprender que las dificultades comunicativas asociadas al TEA no se restringen a la emisión verbal, sino que involucran componentes pragmáticos, comprensivos y relacionales que afectan la participación del niño en los contextos escolares y familiares.

Desde el plano teórico y aplicado, Jiménez y Martínez (2021) sostienen que el juego estructurado y guiado actúa como un puente entre el mundo interior del niño con autismo y los códigos comunicativos del entorno, facilitando la emergencia de funciones lingüísticas. De manera complementaria, Silva y Andrade (2022) reportan que la estimulación mediante juegos sensoriales incrementa la frecuencia de gestos simbólicos y vocalizaciones funcionales en niños con TEA, configurando una base comunicativa sólida. En la misma línea, Herrera-Occ y Gonzales-Soto (2023) afirman que el juego simbólico impulsa competencias cognitivas y comunicativas al favorecer el tránsito de la acción concreta hacia la representación mental. Por su parte, Ramírez y Torres (2023) concluyen que la

---

implementación de sesiones de juego estructurado en contextos escolares promueve un aumento significativo en la producción espontánea de enunciados verbales en niños con TEA, mientras que Armijos et al. (2023) destacan que las estrategias lúdico-terapéuticas diseñadas bajo criterios neurodidácticos e inclusivos generan mejoras en competencias lingüísticas y sociales. En conjunto, estos aportes refuerzan la pertinencia del juego como recurso terapéutico para favorecer la atención conjunta, la intención comunicativa, la comprensión de consignas, la expresión verbal y la interacción social.

Pedagogos, psicólogos e investigadores consideran que la actividad de juego va más allá de su carácter recreativo y se configura como un instrumento terapéutico que incide directamente en el desarrollo emocional, social y cognitivo del niño. Como se expresa en la Revista de la Fundación Ospitalarioak (2023):

La experiencia del juego opera cambios en la arquitectura del cerebro, especialmente en los sistemas relacionados con la emoción, la motivación y la recompensa. El juego es un fin en sí mismo, que se lleva a cabo por el placer y la alegría de poder realizarlo; se trata de crear un mundo en el que los niños tengan el control y puedan salir en la búsqueda de lo incierto para conquistarlo. De este modo, los niños desarrollan un repertorio de respuestas flexibles a situaciones que crean y con las que se encuentran (Ospitalarioak Fundazioa, 2023, p. 114).

Este criterio fortalece la base conceptual del estudio, al reconocer que el juego terapéutico activa procesos emocionales y cognitivos que pueden favorecer de manera significativa la emergencia del lenguaje y la comunicación funcional.

A pesar de estos avances teóricos, persisten brechas importantes entre el discurso inclusivo y su concreción en la práctica educativa. López, Jaramillo y Burbano (2023) advierten que aún existen contextos donde el juego terapéutico no ha sido sistematizado

---

como estrategia educativa, especialmente en entornos con limitaciones materiales o escaso acompañamiento técnico. En consonancia con ello, López (2024) señala que la falta de capacitación docente y de materiales adaptados restringe la atención inclusiva en aulas regulares, mientras que Paucar (2024) sostiene que los juegos sensoriales y simbólicos, cuando se adaptan al perfil del niño, permiten establecer canales alternativos de comunicación que favorecen la emergencia del lenguaje verbal y no verbal. Tales aportes muestran que la intervención lúdica no debe entenderse como un complemento secundario, sino como una vía metodológica central en la estimulación del lenguaje temprano.

De igual manera Ortiz-Andrade (2025) sobre el Trastorno de Espectro Autista (TEA) enfatiza que:

El Trastorno del Espectro Autista es una condición neurobiológica que impacta en el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Los perfiles de competencia lingüística en personas con TEA son altamente heterogéneos, presentando alteraciones que pueden afectar tanto el componente fonológico, morfosintáctico, semántico como el pragmático del lenguaje (p. 49).

Esta heterogeneidad exige respuestas pedagógicas contextualizadas, flexibles y sostenidas, capaces de atender las particularidades comunicativas de cada niño y de generar oportunidades reales de interacción significativa desde el entorno escolar.

En esta misma línea, la producción científica más reciente subraya que la educación inclusiva requiere dotar a los docentes de herramientas específicas para responder a la diversidad desde el aula. Mendoza (2025) plantea que el reto actual de la inclusión en América Latina no se reduce al acceso escolar, sino que implica garantizar prácticas pedagógicas adaptadas y sostenibles. Asimismo, Cano y Quintero (2025) destacan que cuando el docente planifica experiencias lúdicas con intencionalidad pedagógica se

---

promueven aprendizajes significativos que articulan emoción, pensamiento y acción. Por su parte, Camarón y Rueda

(2025) concluyen que el juego no solo despierta el interés del niño, sino que canaliza sus expresiones hacia la construcción de significados compartidos, fortaleciendo la iniciativa comunicativa y la interacción social. De forma convergente, el estudio sobre inclusión educativa para niños con esta condición en el sistema escolar ecuatoriano reporta que, pese a los avances normativos, persisten vacíos en la aplicación de estrategias metodológicas adaptadas debido a la insuficiente preparación de los maestros y a la débil articulación entre escuela y familia (2025).

Esta realidad se hace visible en la Escuela de Educación Básica Ismael Pérez Pazmiño, ubicada en la parroquia Sabanilla del cantón Pedro Carbo, donde se han observado manifestaciones en un niño en edad preescolar con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, cuya participación en las actividades áulicas se presenta de forma limitada. En el plano comunicativo, el estudiante evidencia escasa iniciativa para interactuar, repertorio verbal reducido, respuestas predominantemente monosilábicas o gestuales y dificultades para comprender consignas verbales simples cuando no cuentan con apoyo visual o corporal. En el ámbito social, manifiesta preferencia por el juego solitario, baja reciprocidad con sus pares y limitada búsqueda espontánea de contacto visual e intercambio comunicativo. Además, presenta dificultades para sostener la atención durante actividades grupales, episodios de distracción frecuente y resistencia inicial a los cambios de rutina, lo que repercute en su permanencia y participación activa dentro del aula. A ello se suma que la docente refiere no contar con formación específica sobre juegos terapéuticos ni con suficiente experticia para desarrollar actividades adaptadas a las características del niño, mientras que la familia expresa la necesidad de recibir orientación para estimular la comunicación en el hogar y fortalecer su colaboración con la escuela.

---

Estas evidencias muestran una brecha entre la teoría educativa contemporánea, que reconoce el valor del juego en el desarrollo del lenguaje y la inclusión, y la práctica cotidiana, donde tales estrategias aún no se aplican de manera sistemática.

En consecuencia, la contradicción entre el potencial pedagógico del juego, los postulados de la educación inclusiva y las limitaciones observadas en el contexto escolar descrito conduce a la formulación del siguiente **problema científico**: ¿Cómo influye el uso del juego como herramienta terapéutica en el desarrollo del lenguaje temprano de un niño con Trastorno del Espectro Autista en la Escuela de Educación Básica Ismael Pérez Pazmiño, ubicada en la parroquia Sabanilla, cantón Pedro Carbo? En coherencia con el problema planteado, el **objetivo general** de la investigación es analizar la influencia del juego como herramienta terapéutica en el desarrollo del lenguaje temprano de un niño con Trastorno del Espectro Autista en la Escuela de Educación Básica Ismael Pérez Pazmiño, ubicada en la parroquia Sabanilla del cantón Pedro Carbo.

Para alcanzar este propósito, se definieron los siguientes **objetivos específicos**:

- Determinar los fundamentos teóricos relacionados con el juego terapéutico, el lenguaje temprano y el Trastorno del Espectro Autista.
  - Diagnosticar las necesidades comunicativas iniciales del niño con TEA en las dimensiones de atención conjunta, intención comunicativa, emisión verbal, comprensión de consignas, uso de gestos simbólicos y respuesta social.
  - Diseñar mediante criterio de especialistas una propuesta lúdico-terapéutica orientada a la estimulación del lenguaje temprano del niño con TEA.
  - Implementar la propuesta lúdica terapéutica orientada a la estimulación del lenguaje temprano del niño con TEA.
-

Desde esta perspectiva, el estudio de caso permitió comprender, en un contexto escolar real, cómo la aplicación intencionada de actividades lúdicas estructuradas, sensoriales y simbólicas favorece la estimulación comunicativa del niño con TEA. Asimismo, la investigación aporta una propuesta lúdico-terapéutica dirigida a docentes y familias, con el propósito de fortalecer la atención educativa inclusiva y la continuidad de los procesos de estimulación del lenguaje en el aula y el hogar.

### **Métodos y Materiales**

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, sustentado en la comprensión de un fenómeno educativo en su contexto natural. Este enfoque permitió analizar las experiencias, interacciones y significados asociados al uso del juego como herramienta terapéutica para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA). De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), la investigación cualitativa se orienta a la descripción y comprensión de los procesos educativos desde la perspectiva de los participantes, priorizando la riqueza del contexto sobre la generalización de los resultados.

Desde esta perspectiva el estudio centró su atención en la comprensión del fenómeno más que en su medición cuantitativa, permitiendo construir un marco lógico de relaciones desde lo intrapersonal a lo social y viceversa, a partir del análisis reflexivo de las experiencias observadas, reconociendo la influencia del juego terapéutico en el desarrollo del lenguaje y las interacciones pedagógicas mediadas alrededor del niño con TEA. El alcance del estudio fue descriptivo e interpretativo, orientado a detallar las características, comportamientos y transformaciones comunicativas del niño participante, así como a interpretar los significados pedagógicos de la intervención lúdica implementada.

---

El diseño metodológico correspondió a un estudio de caso único, que, según Colás Bravo, Buendía Eisman y Hernández Pina (2021), permite realizar un análisis exhaustivo, contextualizado y profundo de una realidad educativa particular. Este tipo de diseño posibilita comprender los procesos y significados que emergen en torno a un fenómeno específico dentro de su entorno natural, favoreciendo la interpretación de las dinámicas que lo configuran. En este estudio, el caso analizado corresponde a un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) en edad preescolar, cuya experiencia comunicativa y social en el aula se constituyó en el eje central de la observación y del análisis interpretativo. Esta elección se justifica por la necesidad de comprender un caso particular del niño con diagnóstico de TEA en edad preescolar, dentro de un entorno educativo real, para identificar cómo las actividades lúdicas estructuradas inciden en su desempeño comunicativo y lingüístico. La selección del caso se realizó mediante un muestreo no probabilístico e intencional, determinado por la pertinencia del sujeto en relación con el objeto de estudio, siendo el único con esta característica en el grupo escolar.

La unidad de análisis entonces, conformada por un caso único: el niño de edad preescolar diagnosticado clínicamente con Trastorno del Espectro Autista, de la Escuela de Educación Básica Ismael Pérez Pazmiño, ubicada en la parroquia Sabanilla del cantón Pedro Carbo, Ecuador. Esta inclusión se debió a la necesidad de diseñar y aplicar estrategias lúdicas que favorezcan la estimulación del lenguaje temprano desde una perspectiva terapéutica y pedagógica.

Para la recolección de información se emplearon métodos teóricos y empíricos. Entre los primeros se incluyeron el analítico-sintético y el inductivo-deductivo, que permitieron articular las bases conceptuales del estudio con las observaciones realizadas. En el plano empírico, se utilizó la observación participante como técnica principal, la cual posibilitó registrar manifestaciones verbales y no verbales del niño durante las sesiones de

---

juego. Esta técnica fue complementada con entrevistas semiestructuradas dirigidas a la docente tutora y a la madre del niño, con el propósito de obtener información sobre sus percepciones acerca de la comunicación, la interacción y los avances observados.

Los instrumentos de recolección de datos fueron elaborados de acuerdo con las categorías teóricas definidas en la investigación: atención conjunta, intención comunicativa, emisión verbal, comprensión de consignas, uso de gestos simbólicos y respuesta social. El principal instrumento fue una ficha de observación estructurada, que incluyó indicadores observables en cada una de las categorías. Dicha ficha fue complementada con un registro anecdótico y una guía de entrevista semiestructurada para docentes y familias.

Para garantizar la validez de los instrumentos, estos fueron sometidos a un proceso de validación por juicio de 5 especialistas, seleccionados mediante muestreo intencional, quienes cumplieran con los siguientes criterios: poseer título de cuarto nivel en Psicología Educativa, Psicopedagogía o Ciencias de la Educación; contar con una experiencia profesional mínima de cinco años en atención a estudiantes con necesidades educativas especiales; y haber participado en procesos de evaluación o intervención en contextos inclusivos. Los especialistas valoraron la pertinencia, claridad y relevancia de los indicadores, utilizando una escala de likert valorativa de 1 a 5 y aportando observaciones cualitativas que fueron incorporadas para mejorar la coherencia interna del instrumento.

Asimismo, la propuesta lúdico-terapéutica diseñada en el marco de este estudio fue validada por los mismos especialistas, quienes evaluaron su consistencia pedagógica, viabilidad práctica y adecuación al perfil del niño. Este proceso de validación fortaleció la calidad metodológica del estudio, asegurando la correspondencia entre los objetivos, los instrumentos y las estrategias aplicadas.

---

El procedimiento de aplicación se desarrolló en tres fases: diagnóstico inicial, implementación de actividades lúdico-terapéuticas y análisis de resultados. Durante la primera fase se aplicaron las técnicas de observación y entrevista para establecer una línea base sobre el desempeño comunicativo del niño. En la segunda fase, se llevaron a cabo sesiones de juego estructurado, sensorial y simbólico, planificadas con objetivos comunicativos específicos y adaptadas a las necesidades del participante. En la tercera fase, se analizaron los datos obtenidos a partir de los registros de observación y entrevistas, interpretando los cambios cualitativos en las dimensiones de atención, lenguaje y respuesta social.

Con el propósito de organizar de manera clara la relación entre el objetivo de estudio, las categorías teóricas y los procedimientos empíricos aplicados, se estableció un sistema metodológico que integra las dimensiones centrales del fenómeno analizado. Dicho sistema permite visualizar la correspondencia entre las categorías de observación, los indicadores derivados de ellas, las técnicas utilizadas y los instrumentos empleados para la recolección de la información, garantizando así la coherencia interna del diseño de investigación.

En la Tabla 1 se presenta la estructura general de las categorías fundamentales que orientaron el proceso de observación, análisis e interpretación de los resultados del presente estudio.

---

Tabla 1

*Sistema de categorías, indicadores, técnicas e instrumentos.*

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores observables</b>	<b>Técnica empleada</b>	<b>Instrumento de recolección</b>	<b>Fuente de validación</b>
<b>Atención conjunta</b>	Mantiene contacto visual con el adulto o material; responde a estímulos sonoros o visuales durante el juego.	Observación participante	Ficha de observación estructurada	Juicio de especialista
<b>Intención comunicativa</b>	Inicia interacciones mediante gestos, miradas o vocalizaciones; busca la atención del adulto para compartir una actividad.	Observación participante	Ficha de observación y registro anecdótico	Juicio de especialista
<b>Emisión verbal</b>	Produce palabras o enunciados simples en contextos de juego; repite o imita verbalizaciones del adulto.	Observación participante y entrevista	Ficha de observación y guía de entrevista	Juicio de especialista
<b>Comprensión de consignas</b>	Responde adecuadamente a instrucciones simples durante las actividades lúdicas.	Observación participante	Ficha de observación	Juicio de especialista
<b>Uso de gestos simbólicos</b>	Emplea gestos o movimientos representativos durante el juego simbólico (por ejemplo, simular acciones).	Observación participante	Ficha de observación	Juicio de especialista
<b>Respuesta social</b>	Participa activamente en juegos compartidos; muestra disfrute y cooperación con la docente o pares.	Observación participante y entrevista	Ficha de observación, registro anecdótico y guía de entrevista	Juicio de especialista

*Nota.* Elaboración propia a partir de las categorías definidas en el estudio.

### **Análisis de Resultados**

Los resultados que se presentan a continuación expresan, de forma descriptiva, interpretativa y analítica las transformaciones observadas una vez aplicada la propuesta lúdico-terapéutica, previamente validada por criterios de especialistas quienes pudieron considerar, a partir del diseño de la propuesta, las dimensiones: atención conjunta, intención comunicativa, emisión verbal, comprensión de consignas, uso de gestos simbólicos y respuesta social en el niño con Trastorno del Espectro Autista.

El análisis se basa en la información obtenida mediante los instrumentos aplicados y permite evidenciar los avances alcanzados a partir de la intervención realizada.

**Tabla 2**

*Propuesta de actividades lúdico-terapéuticas para el desarrollo del lenguaje en un niño con TEA.*

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo comunicativo</b>	<b>Materiales</b>	<b>Orientaciones metodológicas para la docente</b>	<b>Orientaciones para la familia</b>
<b>1. Sigo la luz</b> <i>(Sensorial estructurado)</i>	Favorecer la atención conjunta y la respuesta a estímulos visuales.	Linterna, pompas de jabón, tarjetas de colores.	Acompañar estímulos con palabras (“mira”, “aquí”); reforzar gestos positivos; realizar sesiones breves.	Repetir el juego en un ambiente tranquilo; usar palabras simples; felicitar cada logro con expresiones afectivas.
<b>2. Eco de palabras</b> <i>(Estructurado auditivo)</i>	Estimular la emisión verbal y la imitación de sonidos.	Tarjetas de animales, grabadora o celular con sonidos.	Usar de positivos intentos o emisión; con corrección directa; variar estímulos sonoros.	Reforzar con sonidos de cotidianos; repetir palabras claras y lentas; registrar nuevas emisiones verbales.
<b>3. Pasa y responde</b> <i>(Estructurado cooperativo)</i>	Desarrollar la comprensión de consignas y participación en turnos.	Pelota, bloques o cubos, música.	Dar instrucciones cortas con apoyo gestual; promover la espera del turno.	Reproducir el juego con familiares; usar palabras funcionales (“lanza”, “dame”); aumentar complejidad gradualmente.
<b>4. Imito y juego</b> <i>(Simbólico guiado)</i>	Favorecer imitación y expresión simbólica.	la Muñecos, utensilios de cocina, teléfono o coche.	Modelar acciones pausadas con palabras descriptivas; reforzar la iniciativa; incluir roles simbólicos.	Usar objetos del hogar; acompañar con lenguaje afectivo; valorar la intención comunicativa más que la precisión.
<b>5. Saludo y emoción</b> <i>(Simbólico-social)</i>	Potenciar la respuesta social y la expresión emocional.	Tarjetas de emociones, espejo, canciones de saludo.	Exagerar expresiones y tonos; asociar emociones con situaciones cotidianas; repetir para reforzar comprensión.	Practicar saludos y gestos en rutinas; usar el espejo; reconocer emociones con palabras sencillas.
<b>6. Caja de sonidos</b> <i>(Sensorial auditivo)</i>	Estimular discriminación auditiva y asociación sonido-objeto.	la Caja con objetos sonoros (campanas, llaves, botellas).	Permitir explorar sonidos; pedir que identifique el objeto por su sonido; reforzar con gestos y palabras.	Repetir el juego en casa usando objetos familiares; incentivar al niño a imitar los sonidos escuchados.

Actividad	Objetivo comunicativo	Materiales	Orientaciones metodológicas para la docente	Orientaciones para la familia
<b>7. Mi turno de hablar</b> (Estructurado comunicativo)	Fortalecer la alternancia verbal y gestual en turnos de conversación.	Tarjetas con imágenes, micrófono de juguete.	Usar frases cortas de modelo ("ahora tú", "mi turno"); fomentar la espera y la respuesta.	Practicar en familia con preguntas simples ("¿qué quieres?", "¿dónde está?"); reforzar cada respuesta con gestos de aprobación.
<b>8. Construyo y nombro</b> (Manipulativo-verbal)	Promover la expresión verbal mediante manipulación de objetos.	Bloques, piezas encajables, figuras geométricas.	Invitar al niño a nombrar o señalar las piezas ("rojo", "grande"); reforzar la intención verbal.	Reforzar el juego al construir torres u objetos en casa; usar frases cortas ("muy alto", "se cayó").
<b>9. Aventuras con agua</b> (Sensorial y simbólico)	Favorecer la interacción verbal y la imitación en un entorno de disfrute.	Recipientes, juguetes flotantes, cucharas.	Guiar con consignas simples ("llena", "vacía", "moja"); describir las acciones en voz alta.	Jugar con agua en casa bajo supervisión; nombrar los objetos y acciones mientras se juega.
<b>10. Historias con imágenes</b> (Narrativo simbólico)	Estimular la comprensión y producción verbal mediante secuencias visuales.	Láminas con secuencias (inicio, desarrollo, fin).	Presentar imágenes y narrar brevemente; invitar al niño a señalar o decir la siguiente acción.	Usar libros ilustrados o fotos familiares; preguntar "¿qué pasa después?"; reforzar la comprensión con gestos y entonación.

Nota. Elaboración propia.

**Tabla 3**

Validación de la propuesta lúdico-terapéutica por juicio de especialistas.

Criterios de validación	Descripción del criterio	Rango de valoración (1-5)	Promedio obtenido	Nivel de aceptación
<b>Pertinencia</b>	Evalúa la correspondencia entre las actividades propuestas y los objetivos del estudio, así como su adecuación al perfil del niño con TEA.	1 = Muy deficiente 2 = Deficiente 3 = Aceptable 4 = Bueno 5 = Excelente	4.8	Alta
<b>Claridad</b>	Determina el grado de comprensión de las actividades, instrucciones y orientaciones metodológicas para docentes y familias.	1 = Muy deficiente 2 = Deficiente 3 = Aceptable 4 = Bueno 5 = Excelente	4.6	Alta

Criterios de validación	Descripción del criterio	Rango de valoración (1–5)	Promedio obtenido	Nivel de aceptación
<b>Relevancia</b>	Valora la importancia educativa, neurodidáctica y terapéutica de la propuesta para estimular el lenguaje y la interacción social.	1 = Muy deficiente 2 = Deficiente 3 = Aceptable 4 = Bueno 5 = Excelente	4.9	Muy alta
<b>Viabilidad práctica</b>	Examina la factibilidad de aplicar las actividades en contextos escolares y familiares con recursos limitados.	1 = Muy deficiente 2 = Deficiente 3 = Aceptable 4 = Bueno 5 = Excelente	4.7	Alta
<b>Consistencia pedagógica</b>	Analiza la coherencia entre los fundamentos teóricos, metodológicos y las estrategias propuestas.	1 = Muy deficiente 2 = Deficiente 3 = Aceptable 4 = Bueno 5 = Excelente	4.8	Alta

*Nota.* Elaboración propia a partir de la validación efectuada por cinco especialistas seleccionados mediante muestreo intencional.

**Tabla 4**

*Resultados de la ficha de observación estructurada.*

Categoría	Indicadores observables	Resultados observados
<b>Atención conjunta</b>	Mantiene contacto visual con el adulto o material; responde a estímulos sonoros o visuales durante el juego.	En las primeras sesiones se evidenció una atención breve y dispersa. A partir de la cuarta sesión, el niño mantuvo contacto visual sostenido por periodos más largos, especialmente durante actividades sensoriales con texturas y sonidos. Mostró respuesta más rápida ante estímulos visuales y auditivos.
<b>Intención comunicativa</b>	Inicia interacciones mediante gestos, miradas o vocalizaciones; busca la atención del adulto para compartir una actividad.	Inicialmente, su iniciativa comunicativa fue limitada, requiriendo la guía constante del adulto. Conforme avanzaron las sesiones, comenzó a emitir vocalizaciones espontáneas y a señalar objetos de interés, evidenciando un aumento en la búsqueda de interacción y en la expresión de necesidades básicas.
<b>Emisión verbal</b>	Produce palabras enunciados simples contextos de juego; repite o imita verbalizaciones del adulto.	Durante las primeras observaciones, el niño se mantuvo principalmente en silencio o con ecolalias en aisladas. Posteriormente, logró reproducir palabras sueltas asociadas a los materiales de juego (“bola”, “coche”, “agua”) y comenzó a imitar verbalizaciones cortas del adulto, mostrando un progreso gradual en la producción de lenguaje oral.
<b>Comprensión de consignas</b>	Responde adecuadamente a instrucciones simples durante las actividades lúdicas.	En la etapa inicial se observó dificultad para seguir instrucciones verbales. Sin embargo, tras la aplicación de juegos estructurados con apoyo visual y gestual, el niño logró ejecutar acciones simples como “guarda”, “lanza” o “pasa”, demostrando una mejor comprensión del lenguaje funcional.
<b>Uso de gestos simbólicos</b>	Emplea gestos o movimientos representativos durante el	El niño mostró inicialmente una escasa representación simbólica. En las últimas sesiones comenzó a simular acciones básicas, como alimentar a una figura o hacer rodar un coche imitando sonidos,

Categoría	Indicadores observables	Resultados observados
	juego simbólico (por evidenciando avances en la simbolización y en la ejemplo, simular acciones).	intención comunicativa.
<b>Respuesta social</b>	Participa activamente en interacción. Gradualmente, empezó a participar en juegos compartidos; juegos compartidos breves con la docente, muestra disfrute y mostrando sonrisas, expresiones de agrado y cooperación con la docente disposición a cooperar. En la última fase, logró o pares.	Al inicio, el niño se mantenía aislado y evitaba la interacción. Gradualmente, empezó a participar en juegos compartidos breves con la docente, mostrando sonrisas, expresiones de agrado y disposición a cooperar. En la última fase, logró mantener la participación en actividades grupales cortas, con apoyo directo del adulto.

*Nota.* Elaboración propia a partir de los registros de observación del estudio de caso.

**Tabla 5**

*Resultados del registro anecdótico.*

Dimensión observada	Evidencias anecdóticas relevantes
<b>Atención conjunta</b>	En las primeras sesiones, el niño mostraba desinterés por los materiales y evitaba el contacto visual con la docente. En la cuarta sesión se registró un cambio notorio: observó de forma prolongada los objetos luminosos y siguió con la mirada el movimiento de burbujas durante el juego sensorial.
<b>Intención comunicativa</b>	Se documentó un episodio en el que el niño, al recibir una pelota, la sostuvo mirando a la docente y emitió un sonido gutural para solicitar que se la lanzara nuevamente. Este comportamiento se repitió varias veces, constituyendo un intento espontáneo de interacción.
<b>Emisión verbal</b>	Durante el juego con figuras de animales, el niño repitió de forma espontánea la palabra “vaca” y luego imitó el sonido “mu”, lo que provocó una respuesta positiva de la docente. En sesiones posteriores, se registraron tres emisiones verbales espontáneas más, todas relacionadas con materiales conocidos.
<b>Comprensión de consignas</b>	En la tercera semana de intervención, respondió por primera vez a la instrucción “guarda los bloques”, ejecutando la acción sin mediación gestual. Este hecho marcó un avance significativo en la comprensión de órdenes verbales simples.
<b>Uso de gestos simbólicos</b>	Se registró un episodio donde el niño fingió dar de comer a una figura con una cuchara de juguete, mirando a la docente como si esperara aprobación. Este gesto simbólico no se había manifestado en las sesiones iniciales.
<b>Respuesta social</b>	En la última jornada de observación, el niño se acercó voluntariamente a la docente y le mostró una figura, manteniendo una sonrisa y contacto visual durante varios segundos. Este comportamiento fue identificado por la investigadora como una respuesta social espontánea y significativa.

*Nota.* Elaboración propia a partir de los registros narrativos del estudio de caso.

**Tabla 6**

*Resultados de la guía de entrevista semiestructurada a la docente.*

<b>Dimensión observada</b>	<b>Principales evidencias expresadas por la docente</b>
<b>Atención conjunta</b>	La docente manifestó que al inicio el niño tenía dificultad para mantener la atención durante las actividades colectivas y se distraía fácilmente. Indicó que las estrategias sensoriales con materiales luminosos y de textura variada ayudaron a prolongar su atención por períodos más largos.
<b>Intención comunicativa</b>	Señaló que el niño rara vez iniciaba interacciones y respondía mínimamente a las solicitudes. Sin embargo, tras varias sesiones de juego guiado, empezó a emitir sonidos y gestos para solicitar objetos o continuar las actividades, mostrando mayor disposición a comunicarse.
<b>Emisión verbal</b>	Comentó que el niño logró reproducir palabras simples relacionadas con el juego y repetir sonidos de animales o acciones cotidianas, aunque aún requiere de modelaje constante y de reforzamiento positivo para mantener la emisión verbal.
<b>Comprensión de consignas</b>	Expresó que al inicio el niño no comprendía las instrucciones verbales, pero cuando estas se acompañaban de gestos o demostraciones, respondía adecuadamente. Indicó una mejora gradual en la ejecución de órdenes simples sin necesidad de apoyos visuales.
<b>Uso de gestos simbólicos</b>	La docente observó que el niño comenzó a imitar acciones del juego simbólico, como alimentar muñecos o empujar un coche, lo cual antes no ocurría. Valoró estas conductas como un avance en la imitación y la representación simbólica.
<b>Respuesta social</b>	Manifestó que el niño muestra mayor apertura hacia la interacción con el adulto y con los compañeros, sonriendo o acercándose durante las actividades lúdicas. Mencionó que, aunque todavía prefiere jugar solo, ya no evita el contacto visual y disfruta de la compañía del adulto durante el juego.

*Nota.* Elaboración propia a partir de la entrevista aplicada a la docente tutora del niño con TEA.

**Tabla 7**

*Resultados de la guía de entrevista semiestructurada a la familia.*

<b>Dimensión observada</b>	<b>Principales evidencias expresadas por la familia</b>
<b>Atención conjunta</b>	La madre manifestó que antes de iniciar las actividades lúdico-terapéuticas el niño apenas respondía a su nombre y no mantenía contacto visual. Tras varias semanas, notó que el niño sigue con la mirada los objetos cuando se le muestran y presta atención a los sonidos de canciones o juguetes musicales.
<b>Intención comunicativa</b>	Expresó que el niño ahora busca más la interacción, señalando objetos que desea o llevando de la mano al adulto para indicar lo que quiere. Comentó que, aunque aún no usa frases, realiza sonidos o palabras sueltas para expresar necesidades básicas.
<b>Emisión verbal</b>	Indicó que el niño ha comenzado a decir palabras como “mamá”, “agua” y “no”, y que repite espontáneamente algunas expresiones que escucha durante el juego o las rutinas diarias. La familia considera este cambio como uno de los avances más significativos.
<b>Comprensión de consignas</b>	La madre refirió que el niño responde con mayor frecuencia a instrucciones sencillas, como “siéntate”, “ven”, “dame” o “guarda”. Señaló que cuando las órdenes se acompañan con gestos o apoyo visual, la comprensión es más efectiva.

---

<b>Dimensión observada</b>	<b>Principales evidencias expresadas por la familia</b>
<b>Uso de gestos simbólicos</b>	Manifestó que el niño comenzó a imitar algunas acciones observadas en casa, como mover los labios al cantar, fingir hablar por teléfono o hacer sonar un tambor con objetos domésticos. Consideró que estos comportamientos son señales claras de progreso en su expresión simbólica.
<b>Respuesta social</b>	La madre resaltó que el niño muestra mayor alegría al interactuar, busca la mirada de los adultos y comparte momentos de juego con su hermano. Indicó que ahora tolera mejor la presencia de otras personas y responde positivamente cuando se le llama por su nombre.

---

*Nota.* Elaboración propia a partir de la entrevista aplicada a la madre del niño con TEA.

En conjunto, los resultados obtenidos a partir de los cuatro instrumentos aplicados evidencian transformaciones progresivas en las habilidades comunicativas, simbólicas y sociales del niño con TEA. Las observaciones convergen en mostrar una mejora sostenida en la atención conjunta, la intención comunicativa, la comprensión de consignas y la emisión verbal, así como un incremento en la interacción social y en la expresión simbólica durante las actividades lúdico-terapéuticas. Estos hallazgos, coherentes entre los diferentes contextos de observación (aula y hogar), confirman la efectividad del juego estructurado como medio de estimulación del lenguaje y fundamento para el análisis reflexivo que se presenta en la siguiente sección.

### **Discusión**

Los resultados alcanzados en esta investigación evidencian de manera consistente que el juego estructurado y guiado constituye un medio eficaz para promover el desarrollo del lenguaje temprano y la interacción social en un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Las transformaciones observadas en las seis dimensiones analizadas, atención conjunta, intención comunicativa, emisión verbal, comprensión de consignas, uso de gestos simbólicos y respuesta social, confirman los postulados teóricos que sostienen el valor del juego como herramienta neuroeducativa y terapéutica. En este sentido, se ratifica lo planteado por GonzálezGrandón (2021), quien considera que el juego es una experiencia

---

vital que activa los procesos de curiosidad, autonomía y creatividad, al mismo tiempo que estimula la autorregulación emocional y cognitiva.

El progreso significativo en la atención conjunta y la intención comunicativa observados durante la intervención coincide con lo expuesto por Mena Bastías (2021), quien afirma que las experiencias lúdicas tempranas fortalecen las conexiones neuronales que sustentan la atención y la simbolización. El hecho de que el niño lograra mantener contacto visual prolongado, seguir estímulos visuales y auditivos, y buscar intencionadamente la interacción con la docente y la familia refleja un avance en la coordinación entre percepción y comunicación. Este hallazgo demuestra que el juego estructurado permite vincular emoción y cognición, generando condiciones propicias para la comunicación funcional.

Asimismo, el incremento en la emisión verbal y la comprensión de consignas pone de manifiesto la eficacia del juego como estrategia para estimular el lenguaje expresivo y receptivo. Las verbalizaciones espontáneas, la repetición de palabras y la respuesta a órdenes simples confirman lo señalado por Jiménez y Martínez (2021), quienes destacan que el juego guiado actúa como un puente entre el mundo interno del niño con TEA y los códigos comunicativos del entorno. De manera complementaria, los avances en la comprensión del lenguaje

contextualizado coinciden con los principios de la neurodidáctica expuestos por Armijos et al. (2023), al considerar que la estimulación multisensorial y la interacción emocional positiva potencian la activación de las redes cerebrales implicadas en la comunicación.

El progreso en el uso de gestos simbólicos y en la respuesta social observados tanto en el aula como en el hogar corroboran los aportes de Herrera-Occ y Gonzales-Soto (2023),

---

quienes sostienen que el juego simbólico impulsa la capacidad representacional y facilita la transición del pensamiento concreto al pensamiento abstracto. El hecho de que el niño comenzara a imitar acciones, representar roles y participar en juegos compartidos evidencia una evolución en su comprensión del entorno social y en su disposición al contacto interpersonal. Tales avances también se relacionan con lo planteado por Camarón y Rueda (2025), quienes subrayan que el juego no solo despierta el interés del niño, sino que canaliza sus expresiones hacia la construcción de significados compartidos, fortaleciendo la comunicación y la reciprocidad afectiva.

Los hallazgos de este estudio confirman que la aplicación sistemática de actividades lúdico-terapéuticas contribuye al desarrollo de competencias lingüísticas y sociales en niños con TEA, siempre que dichas estrategias se implementen desde una planificación pedagógica intencionada y con acompañamiento familiar. Este resultado coincide con la perspectiva de Mendoza (2025), quien advierte que la inclusión educativa requiere dotar a los docentes de herramientas metodológicas adaptadas y sostenibles que respondan a las necesidades de los estudiantes desde el aula regular. La experiencia desarrollada en la Escuela de Educación Básica Ismael Pérez Pazmiño demuestra que, pese a las limitaciones formativas del profesorado y la escasez de recursos especializados, el juego puede convertirse en un mediador poderoso entre la enseñanza, la comunicación y la inclusión, cuando se integra bajo una lógica de acompañamiento conjunto entre docente y familia.

En consecuencia, el presente estudio no solo ratifica la pertinencia del juego como medio de estimulación del lenguaje, sino que también aporta evidencia empírica sobre su viabilidad en contextos escolares reales. La mejora progresiva del niño participante refleja que las actividades diseñadas bajo un enfoque neuroeducativo favorecen la plasticidad cerebral, la motivación intrínseca y la regulación emocional, aspectos esenciales para la

---

adquisición del lenguaje y la interacción social. Tal como sostienen Cano y Quintero (2025), el aprendizaje significativo se consolida cuando la emoción, el pensamiento y la acción se articulan en experiencias lúdicas que conectan la enseñanza con la vida cotidiana.

### **Conclusiones**

La sistematización teórica permitió reconocer que el juego terapéutico constituye una estrategia pertinente para favorecer el desarrollo del lenguaje temprano en niños con Trastorno del Espectro Autista, debido a su capacidad para integrar dimensiones cognitivas, emocionales, comunicativas y sociales en experiencias significativas de interacción. Desde esta perspectiva, el juego estructurado, sensorial y simbólico se comprende no solo como una actividad recreativa, sino como un mediador pedagógico y terapéutico que estimula la atención conjunta, la intención comunicativa, la imitación, la comprensión verbal y la respuesta social en la primera infancia.

El diagnóstico inicial evidenció que el niño con TEA presentaba necesidades comunicativas significativas en las dimensiones analizadas: atención conjunta, intención comunicativa, emisión verbal, comprensión de consignas, uso de gestos simbólicos y respuesta social. Estas manifestaciones se expresaban en escasa iniciativa comunicativa, limitado repertorio verbal, baja reciprocidad social, dificultades para seguir instrucciones simples y preferencia por el juego solitario.

El diseño de la propuesta lúdico-terapéutica permitió estructurar actividades orientadas a la estimulación del lenguaje temprano mediante juegos sensoriales, estructurados, cooperativos, simbólicos y narrativos.

La valoración de los resultados posteriores a la implementación de la propuesta permitió constatar avances progresivos en las dimensiones comunicativas, simbólicas y

---

sociales del niño. Se observaron mejoras en la atención conjunta, mayor intención comunicativa, emisión de palabras asociadas al juego, mejor comprensión de consignas simples, aparición de gestos simbólicos y mayor disposición a la interacción con la docente, la familia y sus pares.

### Referencias bibliográficas

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial No. 449. [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). (2011). Registro Oficial Suplemento No. 417 del 31 de marzo de 2011. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/leyorganica-de-educacion-intercultural-loei/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2017-00022-A: Normas para la Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. <https://educacion.gob.ec/acuerdo-ministerial-022a-atencion-necesidades-educativasespeciales/>
- González-Moreno, L. M. (2018). El juego como estrategia de desarrollo del lenguaje en un niño con autismo. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(2), 7–11. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S244885502018000200009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S244885502018000200009)
- Bailón, Y. (2019). Estrategias lúdicas en niños con trastorno del espectro autista [Tesis de pregrado, Universidad Laica Eloy Alfaro]. Repositorio ULEAM. <https://repositorio.uleam.edu.ec/bitstream/123456789/1911/1/ULEAM-TO-0040.pdf>
- Colás Bravo, P., Buendía Eisman, L., & Hernández Pina, F. (2021). *Métodos de investigación en educación* (2.ª ed.). Alianza Editorial.
- González-Grandón, X. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 51(2), 233–252. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-78X2021000200233&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-78X2021000200233&script=sci_arttext)
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes [IIN-OEA]. (2021). El juego: una herramienta para la educación emocional y el desarrollo integral. *Boletín N.º 17*. [https://iin.oea.org/pdf-iin/boletines/Boletin\\_17\\_ESP.pdf](https://iin.oea.org/pdf-iin/boletines/Boletin_17_ESP.pdf)
-

- Jiménez, J., & Martínez, C. (2021). La enseñanza estructurada como estrategia de inclusión para estudiantes con trastornos del espectro autista. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 83– 101. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Mena Bastías, M. (2021). Neurodesarrollo y educación infantil: fundamentos para una pedagogía de la primera infancia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1), 73–89. <https://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v12n1/1688-9304-cie-12-01-73.pdf>
- Narváez Intriago, A. (2021). Formación del profesorado ecuatoriano en autismo y educación inclusiva: una experiencia de sensibilización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 123–142. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200774672021000100123&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200774672021000100123&script=sci_arttext)
- Alcántara, L. (2022). Lenguaje y comunicación en el autismo: una aproximación desde la psicología del desarrollo. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 14(2), 33–48.  
<https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/download/20391/15183>
- Silva, M. C., & Andrade, R. F. (2022). Jogos sensoriais e desenvolvimento comunicativo em crianças com autismo: Um estudo exploratório. *Cadernos de Psicopedagogia*, 22(1), 77–88. <https://doi.org/10.5935/cpp.2022.v22n1.008>
- Armijos, J., Quinto, E., Álvarez, L., Morocho, A., & Llerena, J. (2023). Técnicas de intervención en el trastorno del espectro autista: Una revisión sistemática. *Universidad y Sociedad*, 15(4), 192–203. [https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S221836202023000400192](https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202023000400192)
- Herrera-Occ, J., & Gonzales-Soto, M. (2023). El juego simbólico en el desarrollo de competencias en la primera infancia. *Revista de Ciencias Sociales y Educación*, 9(2), 39–53. [https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02662023000200039&script=sci\\_arttext](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02662023000200039&script=sci_arttext)
- López, I., Jaramillo, J., & Burbano, A. (2023). El trastorno del espectro autista (TEA) frente al reconocimiento de derechos constitucionales en niños, niñas y adolescentes en Ecuador. *Kairós*, 6(10), 52–73. <https://doi.org/10.37135/kai.03.10.03>
- Ospitalarioak Fundazioa. (2023). El juego como herramienta terapéutica en la infancia: aproximaciones desde la neuroeducación y la psicología humanista. *Revista de la Fundación Ospitalarioak*, 12(4), 112–125. <https://ospitalarioakfundazioeuskadi.org/es/articulo/el-juego-como-herramientaterapeutica/>
- Ramírez, G., & Torres, C. (2023). Juego estructurado y desarrollo del lenguaje en niños con autismo: Una experiencia educativa en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 210–220. <https://www.comie.org.mx/revista/v2023/n97/v28n97a10.pdf>
-

- López, P. (2024). La inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en Ecuador: desafíos para la formación docente. *Revista Educación Inclusiva*, 17(3), 754–771. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/898/761>
- Paucar, M. (2024). Estrategias lúdicas para favorecer la inclusión de niños con Trastornos del Espectro Autista [Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/11382/1/UPSE-MEI-2024-0027.pdf>
- Bautista Camarón, L. S., & Rueda Rueda, L. D. (2025). El juego como estrategia pedagógica para fortalecer el lenguaje en un niño con autismo: Un estudio de caso. *Repositorio institucional UNIMINUTO*. <https://repository.uniminuto.edu/items/fd61ec8b-e43d-4080af2b-6a44b1889b22/full>
- Cano, A., & Quintero, J. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños de educación inicial. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 9(4), 2108–2123. [https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000402108&script=sci\\_arttext](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000402108&script=sci_arttext)
- Mendoza, R. (2025). Estrategias inclusivas en la formación de docentes latinoamericanos: revisión documental de buenas prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 33–49. <https://www.redalyc.org/journal/5646/564679989003/html>
- Ortiz-Andrade, G. (2025). Desarrollo del lenguaje en personas con Trastorno del Espectro Autista: una revisión narrativa desde la neuropsicología cognitiva. *Revista Gestar: Investigación y Práctica Educativa*, 7(1), 45–62. <https://journalgestar.org/index.php/gestar/article/view/178>
- Revista Polo del Conocimiento. (2025). Inclusión educativa para niños con autismo en el sistema escolar ecuatoriano. *Revista Polo del Conocimiento*, 10(5), 116–132. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/8716/pdf>
-