

EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS CON TEA A TRAVÉS DE JUEGOS COOPERATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA
THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) THROUGH COOPERATIVE GAMES IN PHYSICAL EDUCATION

Autores: ¹Ignacio Alejandro Lincango Luje, ²Adrián Isaac Lincango Luje y ³Germán Rafael Rojas Valdés.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6156-5818>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2421-7149>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0380-6304>

¹E-mail de contacto: ialincangol@ube.edu.ec

²E-mail de contacto: ailincangol@ube.edu.ec

³E-mail de contacto: grrojasv@ube.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*}Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador).

Artículo recibido: 25 de Julio del 2025

Artículo revisado: 29 de Agosto del 2025

Artículo aprobado: 1 de Septiembre del 2025

¹Licenciado en Ciencias de la Educación graduado de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador). Maestrante de la Maestría en Educación Física Inclusiva de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador).

²Licenciado en Pedagogía de la Actividad Física y Deporte graduado en la Universidad Central del Ecuador, (Ecuador). Maestrante Maestría en Educación Física Inclusiva de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador).

³Licenciado en Cultura Física graduado en el Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo, (Cuba). Máster en Metodología del Entrenamiento Deportivo mención Balonmano graduado en el Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo, (Cuba).

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar el impacto de los juegos cooperativos en el desarrollo de habilidades socioemocionales y motrices en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) dentro del área de Educación Física. Se aplicó una metodología cuantitativa, con diseño cuasi-experimental de tipo pretest-postest sin grupo control, utilizando como instrumentos el cuestionario estandarizado SSIS-RS para medir variables socioemocionales y la prueba KTK para evaluar la coordinación motriz. La muestra estuvo compuesta por 12 estudiantes de entre 6 y 9 años, diagnosticados con TEA y matriculados en una institución educativa pública inclusiva del cantón Milagro, Ecuador. La intervención consistió en la implementación de un programa de juegos cooperativos desarrollado durante ocho semanas, con dos sesiones semanales de 45 minutos cada una.

Los resultados evidenciaron mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas: empatía, autorregulación emocional, cooperación, reconocimiento emocional y coordinación motriz. Se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas, obteniéndose valores estadísticamente significativos ($p < 0,05$) en cada variable, junto con tamaños del efecto (Cohen's d) considerados altos. Estos hallazgos demuestran que los juegos cooperativos, cuando son planificados con criterios inclusivos y ejecutados con mediación docente, constituyen una herramienta eficaz para promover el desarrollo integral de estudiantes con TEA. Se concluye que esta metodología no solo favorece el aprendizaje motor y emocional, sino que también potencia la participación social y la inclusión educativa.

Palabras clave: Juegos cooperativos, Habilidades socioemocionales, TEA.

Abstract

The present study aimed to determine the impact of cooperative games on the development of socioemotional and motor skills in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the area of Physical Education. A quantitative methodology was applied, with a quasi-experimental pretest-posttest design without a control group, using the standardized SSIS-RS questionnaire to measure socioemotional variables and the KTK test to evaluate motor coordination. The sample consisted of 12 students between 6 and 9 years old, diagnosed with ASD and enrolled in an inclusive public educational institution in Milagro, Ecuador. The intervention consisted of the implementation of an eight-week cooperative games program, with two 45-minute sessions per week. The results showed significant improvements in all the dimensions evaluated: empathy, emotional self-regulation, cooperation, emotional recognition, and motor coordination. Student's t-test for related samples was applied, yielding statistically significant values ($p < 0.05$) for each variable, along with high effect sizes (Cohen's d). These findings demonstrate that cooperative games, when planned with inclusive criteria and implemented with teacher guidance, are an effective tool for promoting the comprehensive development of students with ASD. It is concluded that this methodology not only promotes motor and emotional learning but also enhances social participation and educational inclusion.

Keywords: Cooperative games, Socio-emotional skills, ASD.

Sumário

O presente estudo teve como objetivo determinar o impacto dos jogos cooperativos no desenvolvimento de habilidades

socioemocionais e motoras em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na área de Educação Física. Foi aplicada uma metodologia quantitativa, com delineamento quase experimental pré-teste-pós-teste sem grupo controle, utilizando o questionário padronizado SSIS-RS para mensurar as variáveis socioemocionais e o teste KTK para avaliar a coordenação motora. A amostra foi composta por 12 alunos entre 6 e 9 anos, diagnosticados com TEA e matriculados em uma instituição educacional pública inclusiva em Milagro, Equador. A intervenção consistiu na implementação de um programa de jogos cooperativos de oito semanas, com duas sessões de 45 minutos por semana. Os resultados mostraram melhorias significativas em todas as dimensões avaliadas: empatia, autorregulação emocional, cooperação, reconhecimento emocional e coordenação motora. O teste t de Student para amostras relacionadas foi aplicado, produzindo valores estatisticamente significativos ($p < 0,05$) para cada variável, juntamente com altos tamanhos de efeito (d de Cohen). Esses resultados demonstram que jogos cooperativos, quando planejados com critérios inclusivos e implementados com a orientação do professor, são uma ferramenta eficaz para promover o desenvolvimento integral de alunos com TEA. Conclui-se que essa metodologia não apenas promove a aprendizagem motora e emocional, mas também potencializa a participação social e a inclusão educacional.

Palavras-chave: Jogos cooperativos, Habilidades socioemocionais, TEA.

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa una condición compleja del neurodesarrollo que se manifiesta a través de una combinación de déficits persistentes en la comunicación social y patrones restrictivos y

repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2013). Estos síntomas se presentan desde la infancia temprana y tienden a perdurar a lo largo del ciclo vital, generando distintos niveles de funcionalidad según la gravedad del caso. En el ámbito escolar, esta condición impone una serie de retos tanto para los niños que la presentan como para los docentes encargados de garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos y efectivos. Las dificultades en el reconocimiento de señales sociales, el procesamiento de emociones y la autorregulación de la conducta suelen limitar la participación plena en contextos grupales, interfiriendo directamente con el desarrollo de competencias socioemocionales esenciales para una adecuada interacción en sociedad (Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen, 2000). La falta de estrategias metodológicas específicas para esta población puede agravar su aislamiento social, afectando tanto su bienestar emocional como sus oportunidades de aprendizaje significativo.

En esta línea, se ha demostrado que el desarrollo de habilidades socioemocionales es un componente fundamental para el crecimiento integral de los niños, y más aún en aquellos que enfrentan desafíos neurológicos y conductuales como los asociados al TEA. Las habilidades socioemocionales comprenden la capacidad de identificar y gestionar emociones, establecer relaciones interpersonales positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones sociales de manera efectiva (CASEL, 2020). En contextos escolares, estas competencias no solo favorecen la convivencia y el sentido de pertenencia, sino que además inciden directamente en la disposición al aprendizaje, la autoestima y la motivación intrínseca. En el caso particular de los estudiantes con TEA, el fomento de estas habilidades cobra una especial

importancia, ya que el acompañamiento emocional, la estructura en las interacciones y el modelamiento constante constituyen elementos indispensables para su progreso en términos de adaptación social y regulación conductual (García et al., 2020). Ignorar este componente socioemocional en los entornos educativos puede limitar gravemente la inclusión escolar efectiva.

La Educación Física, lejos de limitarse al desarrollo de destrezas motoras, constituye un espacio privilegiado para la formación de valores, el fortalecimiento de habilidades interpersonales y la promoción del bienestar emocional. En las últimas décadas, esta asignatura ha evolucionado desde un enfoque puramente técnico hacia uno más humanista, que reconoce el papel de la motricidad en la expresión emocional y en la construcción de la identidad social. Los juegos cooperativos, dentro de este contexto, emergen como estrategias pedagógicas altamente eficaces, dado que están orientados a fomentar la colaboración, la solidaridad y el trabajo en equipo en lugar de la competencia individual (Orlick, 2006). Estas dinámicas permiten a los estudiantes participar activamente en la resolución de problemas comunes, aprendiendo a comunicarse, a compartir responsabilidades y a celebrar los logros colectivos. Para los niños con TEA, estas experiencias resultan particularmente beneficiosas, ya que ofrecen entornos estructurados y previsibles donde las reglas son claras, las interacciones están guiadas y el error es parte natural del proceso de aprendizaje.

Diversas investigaciones han confirmado la efectividad de los juegos cooperativos en el fomento de habilidades sociales en niños con TEA. Según Kasari et al. (2012), las intervenciones estructuradas que combinan el

juego con objetivos terapéuticos logran mejorar la capacidad de los niños para iniciar y mantener interacciones sociales, así como para responder de forma adecuada a los estímulos emocionales del entorno. De igual manera, Bauminger-Zviely et al. (2013) sostienen que los juegos organizados dentro de contextos escolares permiten desarrollar competencias como la empatía, la flexibilidad cognitiva y el control de impulsos, elementos esenciales para el establecimiento de relaciones saludables. Estos resultados coinciden con lo reportado por Pan et al. (2011), quienes evidencian que los juegos en grupo promueven la interacción física y verbal, facilitando así el aprendizaje incidental de normas sociales y la generalización de conductas positivas más allá del entorno educativo. La interacción motriz en estos juegos no solo estimula el cuerpo, sino también el desarrollo del sistema nervioso central, facilitando la conexión entre la experiencia corporal y la gestión emocional (Ayres, 2005).

En consecuencia, se hace necesario repensar las prácticas educativas tradicionales que, muchas veces, excluyen a los estudiantes con autismo por no adaptarse a sus estilos de aprendizaje. El enfoque de educación inclusiva plantea la urgencia de implementar estrategias diferenciadas y flexibles que consideren la diversidad neurocognitiva como un valor y no como un obstáculo (Tomlinson, 2017). La aplicación de juegos cooperativos en la Educación Física se alinea con estos principios, pues permite una participación equitativa y significativa de todos los estudiantes, respetando sus ritmos, capacidades y formas de interactuar con el entorno. No se trata simplemente de integrar físicamente al niño con TEA en la clase, sino de garantizar su inclusión real mediante propuestas pedagógicas que promuevan la autorregulación, la autoeficacia,

el sentido de pertenencia y la comunicación funcional. Para lograr esto, es indispensable que los docentes estén formados en estrategias didácticas inclusivas y posean sensibilidad para trabajar con diversidad funcional, adaptando su planificación a las necesidades específicas de cada grupo (UNESCO, 2020).

Este artículo científico tiene como finalidad principal analizar el impacto de los juegos cooperativos en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con TEA, a partir de una experiencia educativa implementada en el área de Educación Física dentro de un entorno escolar inclusivo. La investigación parte del supuesto teórico de que el aprendizaje emocional puede ser desarrollado de forma sistemática y deliberada mediante actividades motrices orientadas al trabajo conjunto y al fortalecimiento de vínculos interpersonales. Se sostiene que cuando el docente actúa como mediador y facilitador del proceso de interacción, y cuando las actividades están adaptadas con apoyos visuales, refuerzos positivos y estructuras claras, los niños con autismo logran avances significativos en su capacidad para interpretar emociones, responder de manera socialmente adecuada y participar activamente en dinámicas grupales (García et al., 2021). Por tanto, se concibe la Educación Física no solo como un espacio de ejercicio físico, sino como un escenario privilegiado para la socialización de esta población vulnerable.

La presente investigación pretende ofrecer una contribución académica que visibilice las posibilidades transformadoras del juego cooperativo en contextos educativos diversos. Además de brindar datos empíricos sobre la efectividad de esta metodología para el desarrollo socioemocional de niños con TEA, se busca proporcionar a los docentes una guía

práctica basada en evidencia científica, que les permita estructurar sus sesiones de Educación Física de forma más inclusiva y empática. La intención es avanzar hacia una escuela que no solo tolere la diferencia, sino que la acoja y la valore como una oportunidad de aprendizaje colectivo. En un mundo donde la convivencia se ha vuelto un reto pedagógico y ético, formar ciudadanos emocionalmente competentes desde la infancia se convierte en una meta irrenunciable para todo sistema educativo comprometido con la equidad y la justicia social (Ainscow, 2020). El desarrollo de habilidades socioemocionales ha cobrado gran relevancia en los últimos años como componente fundamental de la educación integral, especialmente en el abordaje de la diversidad dentro de las aulas escolares. Estas habilidades incluyen, entre otras, la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables, todas ellas esenciales para establecer relaciones interpersonales saludables y una convivencia armónica (CASEL, 2020). En el caso de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el desarrollo de estas competencias representa un desafío mayor debido a las alteraciones neurológicas que afectan la interpretación de señales sociales, la comprensión de emociones propias y ajenas, así como la respuesta adaptativa ante diversos estímulos sociales (Baron et al., 2000). Por ello, resulta crucial implementar estrategias pedagógicas que prioricen el aprendizaje emocional desde una perspectiva inclusiva y adaptada.

El TEA se caracteriza por un conjunto de alteraciones del neurodesarrollo que incluyen, entre sus principales síntomas, dificultades en la comunicación social recíproca, patrones de comportamiento repetitivos y resistencia al cambio. Estas particularidades pueden

dificultar el desempeño en contextos escolares convencionales, donde la interacción grupal y la flexibilidad son elementos centrales del aprendizaje (American Psychiatric Association, 2013). Para mejorar la adaptación de estos estudiantes y propiciar su inclusión educativa, es necesario desarrollar prácticas pedagógicas que promuevan entornos seguros, predecibles y estructurados, donde las emociones puedan ser expresadas, comprendidas y canalizadas de manera funcional (García et al., 2020). En este contexto, las actividades físicas dirigidas, y particularmente los juegos cooperativos, emergen como una oportunidad metodológica para atender estas necesidades desde una dimensión lúdica y social. Los juegos cooperativos se fundamentan en principios como la interdependencia positiva, la participación equitativa, la inclusión activa y el logro de metas comunes, en contraposición a los juegos competitivos que tienden a generar exclusión y rivalidad (Orlick, 2006). En este tipo de dinámicas, el énfasis no se coloca en el rendimiento individual, sino en la colaboración, el respeto mutuo y la resolución conjunta de problemas. Esta lógica resulta especialmente favorable para el trabajo con niños con TEA, ya que permite establecer un entorno de baja presión, donde las interacciones pueden ser mediadas y las reglas del juego estructuradas previamente con apoyos visuales y acompañamiento adulto. Además, los juegos cooperativos estimulan el desarrollo de la empatía, el reconocimiento de emociones y la necesidad de atender al otro como parte del equipo, aspectos que suelen estar comprometidos en esta población (Bauminger et al., 2013).

Desde la perspectiva neuropsicológica, el juego se reconoce como una actividad natural del desarrollo infantil, a través de la cual los niños exploran el mundo, experimentan emociones,

elaboran conflictos internos y desarrollan habilidades cognitivas, sociales y afectivas. En los niños con TEA, cuyo acceso a la simbolización y a la interacción espontánea está limitado, los juegos estructurados pueden servir como puentes hacia el mundo social (Ayres, 2005). Estos juegos, organizados con criterios terapéuticos y educativos, permiten a los docentes trabajar la comunicación funcional, la autorregulación emocional y la tolerancia a la frustración en un entorno lúdico. Pan et al. (2011) afirman que, al incorporar el movimiento corporal y las dinámicas grupales, los juegos cooperativos activan mecanismos cerebrales implicados en la empatía y en el procesamiento emocional, facilitando aprendizajes más duraderos y significativos. Investigaciones empíricas han evidenciado que los programas de intervención basados en juegos cooperativos mejoran notablemente las competencias sociales en niños con TEA. Kasari et al. (2012) llevaron a cabo un estudio en escuelas primarias donde se aplicaron estrategias de juego estructurado para fomentar la inclusión de niños con autismo, logrando resultados positivos en el aumento de la iniciativa social, la reciprocidad comunicativa y la duración de las interacciones. Estos hallazgos coinciden con los de Gillies (2016), quien subraya que la cooperación en tareas grupales permite a los estudiantes practicar habilidades como la escucha activa, el respeto por turnos, el apoyo emocional y la resolución de conflictos, todo dentro de un marco relacional positivo y sostenido. La clave, según estos autores, reside en la planificación didáctica y en la presencia de adultos que actúen como mediadores del aprendizaje socioemocional.

En el ámbito de la Educación Física, la aplicación de juegos cooperativos representa una opción pedagógica de gran valor. Esta asignatura, por su propia naturaleza corporal,

emocional y grupal, ofrece múltiples oportunidades para que los estudiantes experimenten la alegría de compartir, el placer del movimiento y la satisfacción de lograr objetivos comunes. Sin embargo, para que estas experiencias sean accesibles para los niños con TEA, es necesario adaptar las actividades a sus características individuales, incorporando estrategias como la anticipación visual, la simplificación de consignas, el uso de pictogramas, el refuerzo positivo y la segmentación de tareas (García-Pérez et al., 2021). La Educación Física inclusiva no solo apunta al desarrollo motor, sino también al fortalecimiento de vínculos interpersonales, al reconocimiento del otro y a la expresión emocional desde el cuerpo, generando así un espacio terapéutico y educativo de alto impacto. El marco conceptual que sustenta esta investigación se construye desde la intersección de tres campos complementarios: la educación emocional, el abordaje psicoeducativo del TEA y las metodologías cooperativas en Educación Física. Cada uno de estos enfoques aporta fundamentos teóricos y prácticos que, integrados entre sí, permiten diseñar intervenciones educativas más sensibles, eficaces e inclusivas. Considerar al juego como una herramienta para la transformación social, a la educación emocional como un derecho y al cuerpo como medio de expresión y conexión con el mundo, constituye el principio rector de esta propuesta. Solo así es posible construir escenarios pedagógicos que respeten la diversidad neurocognitiva y promuevan el desarrollo pleno de todos los estudiantes, sin excepción (Ainscow, 2020).

Materiales y Métodos

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental, de tipo pretest-postest con un solo grupo, con el objetivo de determinar el impacto

que tienen los juegos cooperativos aplicados en sesiones de Educación Física sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta perspectiva metodológica permite medir de manera objetiva y sistemática los cambios ocurridos antes y después de la intervención, aportando evidencia empírica sobre la eficacia del programa implementado. Se priorizó un diseño sin grupo control debido a la sensibilidad del trabajo con niños con condiciones neurodiversas, favoreciendo un modelo inclusivo que garantice la participación activa y el bienestar emocional de todos los participantes. El estudio se centró en variables observables y medibles, tales como niveles de empatía, autorregulación emocional, habilidades de cooperación, y coordinación motriz. La muestra fue conformada por 12 niños entre 6 y 9 años de edad diagnosticados clínicamente con TEA (nivel 1 y 2 de apoyo), matriculados en una institución educativa pública del cantón Milagro, Ecuador.

La selección fue no probabilística, de tipo intencional, tomando en cuenta criterios de inclusión como el diagnóstico formal, la escolarización activa y la autorización de padres o representantes legales. Para evaluar las habilidades socioemocionales, se utilizó como instrumento el Cuestionario de Evaluación de Habilidades Sociales (SSIS-RS) en su versión para docentes, una prueba estandarizada y validada para contextos escolares, que permite valorar dimensiones como la comunicación, cooperación, empatía, asertividad, autorregulación y responsabilidad social. Para la dimensión física, se aplicó la Prueba de Coordinación Motriz KTK (Körperkoordinationstest für Kinder), instrumento ampliamente utilizado para valorar la coordinación dinámica general en niños, a través de tareas como desplazamiento lateral,

salto a un pie y equilibrio. La intervención pedagógica consistió en la aplicación de un programa de juegos cooperativos durante 8 semanas consecutivas, con una frecuencia de dos sesiones semanales de 45 minutos cada una, integradas dentro del horario regular de la asignatura de Educación Física. Las sesiones fueron dirigidas por un docente capacitado en estrategias inclusivas y acompañadas por un profesional del área de psicología educativa. Cada actividad fue estructurada con base en principios como la cooperación, el trabajo en equipo, la ayuda mutua y la resolución colectiva de problemas.

Las dinámicas propuestas, como “la red humana”, “los puentes de cooperación”, “el circuito en binas” y “la misión compartidas”, fueron adaptadas al nivel de desarrollo motriz y cognitivo de los niños, priorizando la inclusión activa y el refuerzo positivo. Se establecieron rutinas fijas con anticipadores visuales y lenguaje accesible para reducir la ansiedad, mejorar la comprensión de consignas y facilitar la participación de los estudiantes. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación del pretest en la primera semana del programa y el postest al finalizar la octava semana. Posteriormente, los datos fueron organizados y procesados con apoyo del software estadístico SPSS, versión 25. Se aplicaron pruebas estadísticas descriptivas para obtener medidas de tendencia central y dispersión, y se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas con el fin de determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de habilidades socioemocionales y coordinación motriz antes y después de la intervención. Además, se calcularon los tamaños del efecto mediante el coeficiente Cohen’s d. La investigación cumplió con los principios éticos establecidos para estudios con

población infantil, garantizando la confidencialidad de los datos, el consentimiento informado, el resguardo emocional de los niños y el respeto a su ritmo individual. Esta metodología permitió obtener una visión cuantitativa clara del impacto pedagógico de los juegos cooperativos, valorando tanto el desarrollo socioemocional como las mejoras en el ámbito físico-motriz.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos, en primer lugar, se observan los resultados del pretest y posteriormente, los resultados del postest:

Tabla 1. Pre test aplicado a los estudiantes

Pretest				
E mp atía	Autorreg ulación emocional	Coo pera ción	Reconoci miento emocional	Coordi nación motriz
46	59	54	50	47
60	46	58	62	50
50	63	60	43	47
63	42	61	60	41
63	51	45	41	60
40	51	61	51	64
56	49	55	54	54
58	51	62	59	64
42	44	58	46	60
48	46	57	43	64
53	57	48	60	41
59	54	46	51	47

Fuente: elaboración propia

El análisis de los puntajes obtenidos en el pretest evidencia una notable heterogeneidad en el desarrollo de la empatía entre los estudiantes evaluados. Los resultados fluctúan entre 40 y 63 puntos, lo cual refleja marcadas diferencias individuales en la capacidad para reconocer, interpretar y responder emocionalmente a los estados afectivos de los demás. Este rango de puntuaciones revela que, al inicio del proceso

pedagógico, existía un grupo de niños con muy baja capacidad empática, que probablemente enfrentaban dificultades para comprender las necesidades emocionales de sus compañeros, así como para reaccionar de forma adecuada en situaciones sociales cotidianas. Por otro lado, también se identificaron niños con puntuaciones relativamente altas, lo que podría asociarse a un mayor nivel de funcionalidad verbal o a experiencias previas más favorables en entornos inclusivos. No obstante, la media general se situó en un nivel medio-bajo, lo cual sugiere la necesidad de implementar estrategias dirigidas específicamente al fortalecimiento de esta habilidad, considerando que la empatía es uno de los pilares fundamentales para establecer vínculos afectivos positivos, reducir conductas disruptivas y fomentar la inclusión efectiva dentro del grupo.

En la dimensión correspondiente a la autorregulación emocional, los resultados revelan una amplitud de respuestas entre los 42 y los 59 puntos, lo cual refleja que la mayoría de los estudiantes evaluados mostraban, en el punto de partida, dificultades evidentes para gestionar adecuadamente sus emociones en el contexto educativo. Esta variable es especialmente crítica en niños con TEA, ya que los desajustes en la autorregulación pueden manifestarse en conductas de evitación, estallidos emocionales o respuestas físicas ante situaciones de frustración, cambio o sobreestimulación sensorial. La presencia de varios estudiantes con puntuaciones inferiores a 50 sugiere una baja tolerancia a la frustración, impulsividad, escasa flexibilidad cognitiva y pobre control de la conducta motriz ante situaciones sociales desafiantes. Esta situación compromete tanto el aprendizaje individual como la dinámica grupal, ya que puede generar barreras a la interacción y al desarrollo de vínculos positivos con sus pares. De este modo,

los datos evidencian la necesidad urgente de aplicar estrategias lúdico-educativas que permitan desarrollar gradualmente mecanismos de control emocional mediante juegos estructurados, refuerzo positivo y mediación docente constante.

En lo que respecta a la cooperación, los resultados iniciales también fueron dispares, con puntuaciones que oscilaron entre 45 y 63 puntos. Este indicador se relaciona con la capacidad del niño para participar de manera activa en actividades compartidas, respetar reglas grupales, asumir responsabilidades en conjunto y mantener una actitud de ayuda y solidaridad. La dispersión observada en los resultados sugiere que muchos de los participantes aún no contaban con las habilidades sociales necesarias para colaborar efectivamente dentro de un grupo. Es probable que estas dificultades se relacionen con patrones conductuales rígidos, falta de experiencia previa en contextos de trabajo colaborativo o una visión egocéntrica del juego. En consecuencia, las dinámicas de grupo podrían haberse visto limitadas por comportamientos individualistas o resistencias a interactuar con los demás, lo cual justifica la pertinencia de implementar juegos cooperativos orientados a modelar y reforzar la importancia del trabajo en equipo. El desarrollo de esta competencia es esencial no solo para la socialización, sino también para potenciar la autoestima y el sentido de pertenencia en el entorno escolar.

La variable de reconocimiento emocional evidenció puntuaciones entre los 41 y 62 puntos, lo que sugiere que, aunque algunos niños mostraban habilidades básicas para identificar emociones propias y ajenas, existía un número considerable de participantes con limitaciones significativas en este aspecto. Esta

habilidad es clave en el desarrollo de la inteligencia emocional y se encuentra frecuentemente alterada en niños con TEA, quienes pueden tener dificultades para leer las expresiones faciales, los tonos de voz o los gestos corporales que expresan emociones. Un bajo puntaje en esta dimensión implica que el niño tiene escasa conciencia emocional, lo cual dificulta no solo su expresión afectiva, sino también la capacidad para comprender las emociones de los otros y responder de forma empática o regulada ante ellas. En este sentido, los resultados del pretest revelan una carencia que puede abordarse eficazmente desde dinámicas lúdicas estructuradas, donde se promueva el reconocimiento emocional mediante actividades que involucren la mímica, el juego de roles, el trabajo con imágenes o el movimiento corporal consciente.

En lo referente a la coordinación motriz, los resultados fueron variados, con valores que se ubican entre los 41 y 64 puntos. Esta dimensión evalúa la capacidad del niño para ejecutar movimientos corporales con precisión, ritmo, equilibrio y control, lo cual es especialmente relevante en el contexto de la Educación Física. Los resultados reflejan que, aunque algunos estudiantes presentaban un nivel funcional adecuado en su motricidad gruesa, otros mostraban importantes deficiencias que pueden repercutir en su participación activa en actividades físicas y juegos escolares. Estas dificultades motrices no solo afectan el rendimiento físico, sino que también tienen implicaciones emocionales y sociales, pues pueden generar inseguridad, frustración o retraimiento, especialmente si el niño no logra seguir el ritmo del grupo. El nivel de coordinación motriz, en este contexto, se convierte en un factor clave para la inclusión real de los niños con TEA en las dinámicas de Educación Física. Por ello, el uso de juegos

cooperativos que contemplen adaptaciones motrices y promuevan la participación de todos se presenta como una estrategia eficaz para estimular el desarrollo integral de esta población.

Tabla 2. *Post test aplicado a los estudiantes*

Pretest				
E mp atía	Autorreg ulación emocional	Coo pera ción	Reconoci miento emocional	Coordi nación motriz
65	66	72	55	55
66	58	66	68	68
60	73	74	51	57
80	61	67	74	57
69	65	63	49	78
59	70	73	69	75
72	62	73	66	63
75	57	81	68	76
56	57	74	62	76
65	59	74	62	81
58	70	59	73	53
64	70	58	63	66

Fuente: elaboración propia

La variable empatía mostró un incremento notable en la mayoría de los estudiantes respecto a los resultados obtenidos en el pretest. Las puntuaciones se elevaron hasta alcanzar un rango de entre 58 y 80 puntos, siendo evidente una mejora generalizada en la capacidad de los niños para percibir y responder emocionalmente a sus compañeros. Este progreso indica que, gracias a la estructura afectiva de los juegos cooperativos, los estudiantes comenzaron a mostrar actitudes más comprensivas, atentas y receptivas en sus interacciones. El aumento en esta dimensión sugiere que el componente lúdico, acompañado de mediación pedagógica, generó un entorno de seguridad emocional que facilitó el reconocimiento del otro como parte fundamental del juego, promoviendo así comportamientos empáticos que antes no se manifestaban con la misma frecuencia o intensidad. En relación con la autorregulación

emocional, los resultados del postest también evidencian mejoras significativas. Las puntuaciones oscilaron entre 57 y 73 puntos, destacando que varios estudiantes lograron superar los niveles medios observados en el pretest, alcanzando incluso puntuaciones altas en esta dimensión. Este cambio sugiere que, a través del programa de juegos cooperativos, los niños aprendieron a controlar mejor sus reacciones ante la frustración, a esperar turnos sin interrupciones, y a adaptarse con mayor flexibilidad a cambios dentro de las dinámicas grupales. Además, se observó una disminución en las conductas de evitación y un aumento en la perseverancia durante las actividades, lo que refuerza la hipótesis de que el juego estructurado puede ser una vía efectiva para trabajar el control emocional en contextos escolares.

En lo que respecta a la cooperación, los resultados del postest revelan un avance sustancial en la mayoría de los participantes. Las puntuaciones finales alcanzaron hasta 81 puntos, y se evidenció un progreso generalizado, especialmente en aquellos estudiantes que inicialmente mostraban menor disposición a colaborar. Esta mejoría se refleja en comportamientos observables como la voluntad de compartir materiales, la ayuda espontánea entre compañeros y la capacidad de resolver conflictos menores sin necesidad de intervención adulta. Este resultado reafirma la validez de utilizar dinámicas cooperativas como estrategia de inclusión, ya que el objetivo compartido dentro del juego obliga a los estudiantes a comunicarse, coordinarse y respetarse mutuamente para lograr una meta común, reduciendo así el individualismo o la rigidez característica del TEA. En cuanto al reconocimiento emocional, los resultados posteriores a la intervención muestran una mejor comprensión por parte de los estudiantes

respecto a las emociones tanto propias como ajenas. Las puntuaciones se ubicaron entre 49 y 74 puntos, destacando un aumento relevante en niños que inicialmente presentaban dificultades para identificar emociones básicas en sus compañeros. La participación continua en juegos que implicaban interacción visual toma de decisiones grupales y respuestas a estímulos emocionales provocó que los estudiantes desarrollaran mayor sensibilidad para interpretar expresiones, gestos o cambios de tono durante las sesiones. Esto no solo permitió enriquecer sus competencias sociales, sino que también les brindó una herramienta fundamental para la resolución de conflictos y la construcción de relaciones más saludables dentro del aula. Los resultados obtenidos en la dimensión de coordinación motriz reflejan un impacto muy positivo del programa implementado. Las puntuaciones en esta variable aumentaron significativamente, alcanzando valores entre 53 y 81 puntos. Este resultado evidencia una mejora en las habilidades de equilibrio, sincronización y desplazamiento corporal, lo que implica una evolución favorable en la ejecución de movimientos funcionales. El avance registrado no solo tiene implicaciones físicas, sino también emocionales, ya que la mejora en la coordinación incrementa la autoestima, reduce la ansiedad ante el fracaso motor y facilita una mayor integración en las actividades grupales. La mejora en esta dimensión refuerza la idea de que los juegos cooperativos, al estar basados en la interacción motriz significativa, promueven el desarrollo integral del niño, abarcando no solo el ámbito social, sino también el físico y emocional.

Los resultados presentados en la Tabla 3 evidencian con claridad el impacto positivo de la intervención basada en juegos cooperativos sobre las habilidades socioemocionales y

motrices de los niños con TEA. Al comparar los promedios obtenidos en el pretest y postest para cada variable, se observa una mejora sustancial en todos los indicadores evaluados. En el caso de la empatía, la media pasó de 53,17 a 65,75, lo que representa un aumento absoluto de 12,58 puntos y una mejora relativa del 23,67%.

Tabla 3. Análisis estadístico inferencial

Variable	Promedio Pretest	Promedio Postest	Diferencia Absoluta	Mejora (%)	t de Student	p-valor	Tamaño del efecto (Cohen's d)
Empatía	53,17	65,75	12,58	23,67	7,589	0,001	2,191
Autorregulación emocional	51,08	64	12,92	25,29	11,157	0,001	3,221
Cooperación	55,42	69,5	14,08	25,41	11,359	0,001	3,279
Reconocimiento emocional	51,67	63,33	11,67	22,58	8,826	0,001	2,548
Coordinación motriz	53,25	67,08	13,83	25,98	12,274	0,001	3,543

Fuente: elaboración propia

Este dato sugiere que los estudiantes, tras ocho semanas de exposición a actividades lúdicas cooperativas, desarrollaron una mayor capacidad para reconocer y responder emocionalmente ante las experiencias de sus compañeros, superando algunas de las barreras sociales características del TEA. En la dimensión de la autorregulación emocional, el avance fue igualmente significativo. Se registró una diferencia absoluta de 12,92 puntos entre el pretest (51,08) y el postest (64), lo que equivale a una mejora del 25,29%. Este resultado permite inferir que la estructura de los juegos cooperativos, caracterizada por reglas claras, turnos establecidos y refuerzos positivos, facilitó un entorno propicio para que los niños aprendieran a manejar mejor sus impulsos, reducir conductas de frustración y adaptarse a los cambios durante las sesiones. La mejora en esta variable es especialmente relevante, ya que la autorregulación emocional incide directamente en la capacidad de los estudiantes para mantener la atención, perseverar en tareas grupales y respetar normas de convivencia.

Respecto a la cooperación, los datos reflejan el mayor aumento absoluto entre todas las variables: 14,08 puntos. La media pretest fue de 55,42 y la postest se elevó a 69,5, lo que representa una mejora del 25,41%. Este incremento confirma la eficacia del enfoque cooperativo en la Educación Física como herramienta pedagógica para fomentar la participación activa, la solidaridad y el trabajo en equipo. La mejora observada en este indicador valida el supuesto de que cuando las dinámicas están centradas en el logro colectivo y no en la competencia individual, se crea un ambiente seguro donde los estudiantes con TEA pueden integrarse sin temor al juicio o la exclusión, desarrollando así un mayor sentido de pertenencia grupal. En cuanto al reconocimiento emocional, también se observaron progresos sustanciales. Los estudiantes pasaron de una media de 51,67 en el pretest a 63,33 en el postest, con una mejora relativa del 22,58%. Este resultado refleja avances en la identificación y comprensión de emociones tanto propias como ajenas, una competencia fundamental en la vida social que suele estar comprometida en niños con autismo. Las actividades diseñadas en el programa, al integrar elementos visuales, expresivos y comunicacionales, favorecieron el desarrollo de esta habilidad en un contexto no amenazante, promoviendo interacciones más conscientes y emocionalmente pertinentes.

La variable de coordinación motriz fue la que presentó el mayor tamaño del efecto y la mejora porcentual más elevada, con una diferencia absoluta de 13,83 puntos y un incremento del 25,98%. La media inicial fue de 53,25 y se elevó a 67,08 tras la intervención. Este resultado evidencia que las dinámicas corporales integradas en los juegos cooperativos no solo contribuyeron al desarrollo social y emocional, sino también al fortalecimiento de habilidades

motrices gruesas como el equilibrio, la sincronización y el desplazamiento. Este dato es clave para reafirmar el valor multidimensional de los juegos cooperativos, que permiten trabajar simultáneamente aspectos físicos y afectivos desde un mismo dispositivo didáctico.

Los valores obtenidos en la prueba t de Student para muestras relacionadas confirman que las diferencias entre el pretest y el postest son estadísticamente significativas ($p = 0,001$ en todas las variables), con valores de t que oscilan entre 7,589 y 12,274. Además, los tamaños del efecto (Cohen's d) superan ampliamente el umbral de 0,8, lo que indica que las mejoras no solo son significativas, sino también altamente relevantes en términos prácticos. Estos valores, que van desde 2,191 en empatía hasta 3,543 en coordinación motriz, consolidan la evidencia de que el programa tuvo un impacto positivo considerable en el desarrollo integral de los estudiantes. En conjunto, los resultados de esta tabla validan la efectividad pedagógica de los juegos cooperativos como estrategia educativa para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y físicas en niños con TEA dentro del área de Educación Física. Los resultados alcanzados en esta investigación proporcionan evidencia robusta acerca del impacto positivo que tiene la implementación de juegos cooperativos en el área de Educación Física para el desarrollo de habilidades socioemocionales y motrices en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los datos extraídos del análisis estadístico inferencial reflejan no solo incrementos cuantificables en las dimensiones evaluadas, sino también una significancia estadística elevada en todas ellas, respaldada por tamaños del efecto que superan ampliamente los valores comúnmente aceptados como representativos de un impacto educativo fuerte. Esta evidencia coincide con el enfoque propuesto por CASEL

(2020), que sostiene que las intervenciones sistemáticas en habilidades socioemocionales dentro del entorno escolar pueden generar efectos positivos en el autoconocimiento, la relación con los demás y el éxito académico. En este sentido, el estudio confirma que cuando se brinda un contexto estructurado, lúdico, predecible y colaborativo, los niños con TEA no solo pueden participar activamente, sino también lograr avances concretos y sostenidos en competencias fundamentales para su desarrollo integral.

Uno de los resultados más significativos se relaciona con el fortalecimiento de la empatía, habilidad que se encuentra frecuentemente limitada en personas con TEA debido a dificultades en la teoría de la mente y en la interpretación de estados emocionales ajenos (Baron et al., 2000). En este estudio, se registró un incremento promedio de 12,58 puntos en la escala utilizada para esta dimensión, lo cual representa no solo un progreso medible, sino una transformación en la forma de interactuar de los estudiantes con sus compañeros. El hecho de que los juegos cooperativos hayan implicado tareas compartidas, comunicación constante y reconocimiento del otro como parte indispensable del éxito grupal, favoreció que los niños desarrollaran actitudes más empáticas, con comportamientos observables de atención, apoyo mutuo y consideración por los sentimientos de los demás. Este hallazgo refuerza lo señalado por Bauminger et al. (2013), quienes sostienen que el aprendizaje socioemocional puede estimularse de forma efectiva cuando se estructura desde prácticas de juego dirigidas, con reglas claras y mediación docente permanente. La dimensión correspondiente a la autorregulación emocional también presentó mejoras estadísticamente significativas y de gran relevancia práctica. Con una ganancia de 12,92 puntos y un tamaño del

efecto superior a 3, el estudio demuestra que los estudiantes fueron capaces de desarrollar una mayor capacidad para controlar sus impulsos, tolerar la frustración, adaptarse a los cambios en la dinámica grupal y gestionar sus emociones en situaciones de presión o conflicto. Estos avances son especialmente importantes si se considera que, según Ayres (2005), uno de los desafíos más frecuentes en niños con TEA es la escasa flexibilidad cognitiva y emocional, lo que los hace vulnerables a crisis conductuales o retraimiento social ante situaciones inesperadas. En esta investigación, el hecho de que los juegos estuvieran estructurados con rutinas predecibles, secuencias lógicas y refuerzo positivo constante, facilitó la creación de un entorno seguro que permitió a los estudiantes desarrollar nuevas estrategias de regulación afectiva. Así, los juegos no fueron solo un medio de entretenimiento, sino también un recurso didáctico orientado al fortalecimiento del autoconocimiento emocional y la estabilidad conductual.

Por otra parte, la cooperación se consolidó como una de las dimensiones más beneficiadas por la intervención, con un aumento promedio de 14,08 puntos, el más alto entre todas las variables analizadas. Este resultado evidencia que los niños no solo aprendieron a participar en actividades grupales, sino que incorporaron elementos clave del trabajo en equipo, como la responsabilidad compartida, la empatía operativa, la comunicación efectiva y el respeto por las normas comunes. Este avance es congruente con lo planteado por Orlick (2006), quien sostiene que los juegos cooperativos ofrecen un marco ideal para el desarrollo de habilidades sociales, dado que eliminan la presión del rendimiento individual y promueven el logro conjunto como objetivo central. En el contexto de este estudio, los estudiantes pasaron de mostrar conductas egocéntricas o aisladas, a

desempeñarse como parte activa de un grupo, demostrando disposición para ayudar, resolver conflictos sin intervención externa y celebrar logros colectivos. Esta transformación relacional representa un paso clave en los procesos de inclusión real, donde la participación del niño con TEA no se limita a estar presente, sino a ser reconocido como sujeto activo dentro del entramado social del aula.

En la dimensión del reconocimiento emocional, los resultados también fueron notoriamente positivos. Con una mejora promedio de 11,67 puntos, se evidenció que los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para identificar sus propias emociones y las de sus compañeros, interpretar señales no verbales como gestos, posturas y entonaciones, y expresar de manera más clara su estado afectivo durante las actividades. Esta evolución es relevante porque el reconocimiento emocional es considerado un prerrequisito para el desarrollo de la empatía, la regulación emocional y la conducta prosocial (Goleman, 1996). Las actividades del programa, al integrar dinámicas de expresión corporal, juegos simbólicos y momentos de reflexión grupal, facilitaron que los niños aprendieran a leer las emociones en los demás y a responder con mayor pertinencia a las exigencias afectivas del entorno. Tal como señala García-Pérez et al. (2021), cuando se brinda un entorno lúdico y seguro, los niños con TEA pueden experimentar progresos importantes en el ámbito emocional, siempre que se utilicen estrategias visuales, corporales y estructuradas que estén adaptadas a sus necesidades cognitivas y sensoriales.

La coordinación motriz experimentó un incremento sustancial, con una mejora promedio de 13,83 puntos y un tamaño del efecto superior a 3,5, el más alto entre todas las

dimensiones evaluadas. Este hallazgo refuerza la idea de que los juegos cooperativos, al incorporar retos físicos compartidos, favorecen no solo el desarrollo emocional y social, sino también el mejoramiento de las habilidades motoras gruesas, tales como el equilibrio, la orientación espacial y la sincronización de movimientos. En este estudio, los niños no solo mejoraron su desempeño físico, sino que mostraron mayor disposición a participar en actividades corporales, mayor autonomía en la ejecución de tareas y mayor confianza en sus capacidades. Esta evolución resulta clave, ya que el desarrollo motor está estrechamente relacionado con la autoestima, la participación social y la inclusión en dinámicas grupales (Gillies, 2016). Al sentirse competentes físicamente, los niños con TEA se mostraron más abiertos a interactuar, resolver desafíos en equipo y disfrutar del aprendizaje físico como una experiencia gratificante y compartida.

En síntesis, los resultados obtenidos permiten afirmar que el uso de juegos cooperativos en Educación Física constituye una estrategia didáctica eficaz, inclusiva y transformadora para el desarrollo de habilidades socioemocionales y físicas en niños con TEA. No solo se registraron mejoras significativas en cada una de las dimensiones evaluadas, sino que además se confirmó que dichas mejoras fueron producto directo de la intervención, tal como lo demuestra la significancia estadística de los análisis realizados. Estos hallazgos coinciden con los aportes de Ainscow (2020) y Tomlinson (2017), quienes abogan por una educación centrada en la diversidad, la equidad y la participación activa de todos los estudiantes. En este contexto, la Educación Física, cuando se orienta desde un enfoque cooperativo, se convierte en un espacio privilegiado para la formación integral, donde el juego, el cuerpo y las emociones se articulan en una propuesta

pedagógica que no solo enseña, sino que también incluye, transforma y dignifica.

Conclusiones

Los hallazgos alcanzados en esta investigación permiten concluir con firmeza que la incorporación de juegos cooperativos en el área de Educación Física representa una estrategia pedagógica eficaz, transformadora y científicamente fundamentada para promover el desarrollo integral de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A través de un diseño cuasi-experimental con aplicación de pruebas pretest y postest, fue posible constatar mejoras significativas en dimensiones clave para la inclusión educativa: empatía, autorregulación emocional, cooperación, reconocimiento emocional y coordinación motriz. La relevancia de estos resultados no reside únicamente en su valor estadístico, sino en el impacto real y observable en las conductas, actitudes y competencias de los niños participantes, quienes durante la intervención mostraron avances sustanciales en su forma de relacionarse consigo mismos y con los demás. El enfoque cooperativo, al priorizar la interacción, el logro compartido y el respeto por los ritmos individuales, se consolidó como una metodología idónea para abordar la diversidad funcional dentro del ámbito escolar, especialmente en una asignatura como Educación Física que históricamente ha sido vista como terreno poco accesible para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Desde la perspectiva emocional, los juegos cooperativos posibilitaron un espacio de aprendizaje afectivo en el cual los niños con TEA pudieron explorar, reconocer y expresar sus emociones con mayor libertad y seguridad. La empatía, inicialmente limitada por las dificultades propias del espectro autista, fue

desarrollándose progresivamente en la medida en que los estudiantes se enfrentaban a situaciones que exigían entender los sentimientos de sus compañeros para alcanzar los objetivos del juego. Del mismo modo, la autorregulación emocional mostró avances notables gracias a la estructura clara y repetitiva de las dinámicas, el uso de apoyos visuales y el acompañamiento docente constante, lo cual favoreció la contención emocional y la interiorización de estrategias de autorregulación en contextos de alta interacción. Estas mejoras no solo incidieron positivamente en el comportamiento de los niños durante las sesiones de juego, sino que además potenciaron su disposición para participar en otras actividades académicas, lo que reafirma la interdependencia entre las emociones, el aprendizaje y la inclusión educativa.

En lo que respecta al ámbito social, se evidenció una transformación significativa en la manera en que los niños interactuaban con sus pares. La cooperación, entendida como la capacidad de actuar junto a otros hacia un propósito común, experimentó un crecimiento cuantitativo y cualitativo altamente relevante. Durante las primeras sesiones, los estudiantes mostraban actitudes de retraimiento, evitación o rigidez conductual, pero a medida que avanzaba el programa comenzaron a asumir roles dentro del grupo, a compartir materiales, a pedir ayuda y a ofrecerla de manera espontánea. Esta transformación valida la premisa de que los juegos cooperativos no solo sirven para generar cohesión grupal, sino que constituyen un vehículo pedagógico poderoso para enseñar normas sociales, fomentar la solidaridad y construir relaciones horizontales y afectivas entre estudiantes. La mejora en la cooperación fortaleció el sentido de pertenencia de los niños con TEA al grupo-clase, lo que representa un paso fundamental hacia una inclusión escolar

genuina que no se limita a la presencia física del estudiante, sino que implica su participación activa y reconocida dentro de la comunidad educativa.

El desarrollo motriz, por su parte, también se vio positivamente influenciado por la propuesta pedagógica implementada. La coordinación, el equilibrio, la agilidad y la conciencia corporal mejoraron de forma significativa, permitiendo que los niños se sintieran más seguros durante la ejecución de movimientos y más confiados para involucrarse en actividades físicas que anteriormente evitaban. Esta evolución física no debe analizarse como un logro aislado, sino como una dimensión interdependiente del bienestar emocional y social de los estudiantes. Cuando un niño se percibe competente en su cuerpo, se fortalece su autoestima, se incrementa su motivación para aprender y se amplían sus oportunidades para interactuar. Por ello, las mejoras observadas en la coordinación motriz representan no solo un indicador de desarrollo físico, sino también un facilitador para la integración plena del niño en el entorno educativo y social.

En conjunto, los resultados de esta investigación revelan que los juegos cooperativos pueden y deben ser integrados de manera sistemática en las propuestas curriculares, no solo como recurso complementario, sino como componente estructural de una Educación Física inclusiva, participativa y humanista. La experiencia desarrollada en este estudio demuestra que, cuando se diseñan actividades adaptadas, se forma al personal docente en inclusión, y se respetan los tiempos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, es posible construir espacios de aprendizaje donde todos los niños, incluyendo aquellos con TEA, puedan avanzar, disfrutar y participar activamente. Este enfoque exige una

transformación en la mirada pedagógica, que pase del déficit a la potencialidad, de la exclusión pasiva a la participación activa, y de la rigidez normativa a la flexibilidad didáctica basada en el respeto, la equidad y la empatía. Se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el impacto longitudinal de los juegos cooperativos en la vida escolar y social de niños con TEA, incorporando metodologías mixtas que incluyan evaluaciones cualitativas de padres, docentes y estudiantes. Asimismo, se propone replicar esta experiencia en otros niveles educativos y en diferentes contextos geográficos y socioculturales, para ampliar la validez externa de los resultados y generar un cuerpo teórico-práctico más robusto que sirva como base para políticas educativas inclusivas. En definitiva, los juegos cooperativos no solo mejoran las habilidades sociales y físicas de los estudiantes con autismo, sino que transforman el aula en un espacio más humano, donde la diversidad es celebrada como una fuente de aprendizaje colectivo y no como un obstáculo que debe ser corregido.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Ayres, A. J. (2005). *Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges*. Los Ángeles: Western Psychological Services.
- Baron, S., Tager, H., & Cohen, D. J. (2000). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed.). Oxford University Press.

- Bauminger, N., Kugelmass, D., & Agam- Artzi, G. (2013). Enhancing social engagement in children with high-functioning autism spectrum disorder using drama-based activities and cognitive-behavioral intervention. *Autism*, 17(1), 17–41.
- CASEL. (2020). The CASEL Guide to Schoolwide SEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A. Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- García, M., Muñoz, A., & Pérez, F. (2020). Educación emocional en niños con trastorno del espectro autista. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 101–122.
- García, R., Lee, A., & Hobson, R. (2021). Emotional engagement and social understanding in children with autism: Insights from play-based research. *Autism*, 25(2), 278–290.
- Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431–439.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Orlick, T. (2006). *Cooperative games and sports: Joyful activities for everyone* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Pan, C., Tsai, C., & Chu, C. (2011). Fundamental movement skills in children diagnosed with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(12), 1694–1705.
- Tomlinson, C. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*. Global Education Monitoring Report. París: UNESCO.



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Ignacio Alejandro Lincango Luje, Adrián Isaac Lincango Luje y Germán Rafael Rojas Valdés.

