

**INFLUENCIA DEL JUEGO TERAPÉUTICO  
COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR  
HABILIDADES SOCIALES Y DE  
COMUNICACIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 10  
AÑOS CON AUTISMO DESDE LA CLÍNICA  
PSICOPEDAGÓGICA EN SAN ANTONIO DE  
ARECO (PCIA. BUENOS AIRES)**

**Estudiante:** Griguelo, María de los Reyes.

**Legajo:** 32722

**Director/es:** Asteasuain, Florencia.

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía.

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores*- fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva , los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través de **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

### **Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):**

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [ ]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: 09/10/2025

Firma y aclaración del autor:

Griguelo, María de los Reyes.

## Índice

1. Introducción.....	6
1.1 Delimitación del objeto de estudio .....	6
Planteo de Problema .....	7
Objetivos de la investigación.....	9
Objetivo General .....	9
Objetivos específicos .....	9
Supuestos Básicos de Investigación .....	10
Capítulo 2.....	11
Estado del arte .....	11
Capítulo 3.....	17
Marco teórico .....	17
Definición, prevalencia y diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista .....	17
Impacto del TEA en el Desarrollo y el Aprendizaje.....	19
Definición de Juego .....	20
Autismo y Juego .....	23
El juego en la Clínica Psicopedagógica.....	25
Habilidades Sociales y de Comunicación.....	30
Enfoques Teóricos Psicopedagógicos sobre el Abordaje de Niños con TEA .....	33
Intervenciones Psicopedagógicas Basadas en el Juego para Niños/as con TEA.....	35
Capítulo 4.....	37
Método .....	37
Diseño de estudio .....	37
Participantes- Muestra .....	37
Criterios de inclusión.....	38
Criterios de exclusión .....	39
Instrumentos .....	39
Procedimiento .....	40
Criterios Éticos de la Investigación .....	41
Capítulo 5.....	43
Resultados .....	43
Profesionales.....	43
Padres .....	46
Docentes .....	48

Capítulo 6.....	51
Discusión.....	51
Capítulo 7.....	58
Aportes y Contribuciones de la Investigación .....	58
Capítulo 8.....	60
Limitaciones de la Investigación .....	60
Capítulo 9.....	62
Conclusiones .....	62
Capítulo 10.....	64
Propuestas de Intervención.....	64
Capítulo 11 .....	68
Líneas de Investigaciones Futuras.....	68
Capítulo 12.....	70
Referencias Bibliográficas.....	70
Anexos .....	77
Anexo 1. Consentimientos informados de los Participantes.....	77
Anexo 2. Modelo de Consentimiento Informado de los Participantes de la Investigación .....	77
Anexo 3. Modelo de instrumentos de Recolección de Datos a Profesionales, Padres y Docentes .....	78
Anexo 4. Respuestas a las entrevistas .....	80

**“Influencia del juego terapéutico como herramienta para mejorar habilidades sociales y de comunicación en niños y niñas de 3 a 10 años con autismo desde la clínica psicopedagógica en San Antonio de Areco (provincia de Buenos Aires)”**

**Resumen**

La presente investigación exploró la influencia del juego terapéutico en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas de niños de 3 a 10 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la clínica psicopedagógica de San Antonio de Areco. Desde un enfoque cualitativo exploratorio-descriptivo, se realizaron entrevistas a psicopedagogas, familias y docentes que trabajan con niños y niñas con diagnóstico de autismo de entre 3 y 10 años en la ciudad de San Antonio de Areco, para analizar percepciones, beneficios y obstáculos del uso del juego en las intervenciones.

Los resultados muestran que el juego terapéutico potencia la comunicación verbal y no verbal, la interacción social, la cooperación y la regulación emocional. Asimismo, favorece habilidades cognitivas, motoras y emocionales, y permite articular aprendizajes entre clínica, escuela y hogar. Entre las dificultades se señalan la rigidez cognitiva, la preferencia por juegos solitarios y la necesidad de adaptar actividades al perfil de cada niño.

Se concluye que el juego terapéutico es un recurso esencial para promover inclusión, aprendizajes significativos y bienestar emocional, siempre que se trabaje de manera coordinada entre profesionales, familias y docentes.

**Palabras Clave**

Autismo. Juego. Clínica Psicopedagógica Comunicación y Habilidades Sociales en niños con Autismo.

## **Capítulo 1**

### **Introducción**

#### **Delimitación del objeto de estudio**

La presente investigación, de carácter cualitativo y exploratorio-descriptivo, tiene como propósito indagar los efectos del juego en la clínica psicopedagógica con niños y niñas de 3 a 10 años diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la ciudad de San Antonio de Areco, provincia de Buenos Aires. Se selecciona este rango etario por corresponder a una etapa crítica del desarrollo, en la que las intervenciones tempranas pueden favorecer de manera significativa la adquisición de competencias sociales y comunicativas, así como la consolidación de prácticas lúdicas que promuevan su desarrollo integral.

El TEA, según el DSM-5 (2014), se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación e interacción social, junto con patrones de comportamiento restringidos y repetitivos, lo que repercute en la forma en que los niños aprenden y se relacionan con su entorno. Comprender estas particularidades desde la psicopedagogía resulta fundamental para diseñar intervenciones inclusivas y ajustadas a las necesidades de cada niño, promoviendo tanto su desarrollo social como educativo.

El juego, en tanto actividad esencial en la infancia, constituye un recurso privilegiado para estimular la comunicación y la interacción. Diversos enfoques coinciden en resaltar su importancia: Winnicott (1971) lo concibe como un espacio transicional para la expresión emocional; Piaget (1962) lo entiende como reflejo y motor del desarrollo cognitivo, vinculado a procesos de asimilación y acomodación; mientras que Vygotsky (1982) lo

plantea como herramienta sociocultural que potencia el aprendizaje y las funciones superiores mediante la interacción con otros.

En este marco, la investigación busca aportar conocimientos que orienten a los profesionales de la psicopedagogía en la implementación de estrategias lúdicas que fortalezcan las habilidades sociales y comunicativas en niños con TEA. Se considera clave que dichos profesionales estén capacitados en el uso del juego como recurso terapéutico y educativo, aplicando prácticas sustentadas en evidencia científica.

La técnica de recolección de datos será la entrevista semiestructurada dirigida a psicopedagogos, docentes y familias de niños con TEA que asisten a consultorio. El propósito es explorar sus percepciones sobre la incidencia del juego en el desarrollo comunicativo y social, contribuyendo así a generar conocimientos que respalden prácticas psicopedagógicas más inclusivas y efectivas en el ámbito clínico.

### **Planteo de Problema**

El desarrollo de habilidades sociales y comunicativas constituye un aspecto central en la infancia, y su dificultad en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un desafío relevante para la intervención psicopedagógica. Según la American Psychiatric Association (2014), el TEA es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por limitaciones en la comunicación social y la presencia de conductas restringidas y repetitivas, lo que afecta los procesos de interacción con el entorno, los pares y los adultos.

En este sentido, Maggio (2020) explica que muchas de las dificultades en el lenguaje de estos niños se originan en etapas preverbales, lo que impacta en la intersubjetividad y en las primeras formas de comunicación, como la atención conjunta y las proto conversaciones.

Estas limitaciones pueden ir desde la ausencia de lenguaje hasta un uso inadecuado del mismo en contextos sociales, marcado por déficits en la pragmática.

Desde la psicopedagogía, resulta fundamental explorar cómo el juego puede convertirse en un medio para estimular la comunicación y favorecer la interacción.

Garaigordobil (2008) señala que el juego en niños con TEA adquiere un valor terapéutico al facilitar el intercambio social, la regulación emocional y la construcción de vínculos. En la misma línea, Vygotsky (1982) sostiene que el juego permite a los niños situarse en su zona de desarrollo próximo, impulsando habilidades aún no consolidadas, mientras que Piaget (1945) destaca el papel del juego simbólico en la imaginación y el desarrollo del lenguaje.

A partir de estas perspectivas, la presente investigación se propone analizar la influencia del juego en el espacio clínico psicopedagógico, indagando su efectividad como estrategia para promover competencias comunicativas y sociales en niños con TEA. Se busca así aportar evidencias que respalden su implementación como recurso terapéutico y educativo, con el fin de contribuir a la mejora en la calidad de vida de esta población y favorecer su inclusión en distintos contextos.

A partir de lo anteriormente expuesto surgen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué influencia tiene el juego terapéutico como herramienta para mejorar habilidades sociales y de comunicación en niños y niñas de 3 a 10 años con autismo, en la clínica psicopedagógica, en San Antonio de Areco (provincia de Buenos Aires)?
2. ¿Cuál es el rol de los profesionales de la psicopedagogía en el consultorio con respecto al fomento del juego como herramienta terapéutica para niños y niñas con autismo entre 3 y 10 años?
3. ¿Qué mirada tienen las familias de niños y niñas de 3 a 10 años con autismo sobre la incidencia del juego en el desarrollo del bienestar de sus hijos?

4. ¿Cuáles son las estrategias para el fomento del juego en el contexto clínico como herramienta terapéutica para niños y niñas de 3 a 10 años con autismo?
5. ¿Qué percepción tienen los docentes sobre el impacto del juego en el desarrollo social y comunicativo de los niños con autismo?

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo General**

✓ Analizar la influencia que tiene el juego terapéutico en el desarrollo social y de comunicación en niños y niñas con autismo entre 3 y 10 años que asisten a clínica psicopedagógica en la localidad de San Antonio de Areco (provincia de Buenos Aires).

### **Objetivos específicos**

✓ Describir el rol de los profesionales de la psicopedagogía en consultorio con respecto al fomento del juego como herramienta terapéutica para niños y niñas con autismo entre 3 y 10 años.

✓ Indagar sobre la mirada que tienen las familias de niños y niñas de 3 a 10 años con autismo sobre la incidencia del juego en el desarrollo del bienestar de sus hijos.

✓ Investigar sobre estrategias para el fomento del juego en el contexto clínico como herramienta terapéutica para niños y niñas de 3 a 10 años con autismo.

✓ Explorar la percepción de los docentes sobre el impacto del juego en el desarrollo social y comunicativo de los niños con autismo.

### **Supuestos Básicos de Investigación**

✓ El juego terapéutico en la clínica psicopedagógica con niños y niñas de 3 a 10 años con autismo que viven en la ciudad de San Antonio de Areco (provincia de Buenos Aires) influye positivamente en su desarrollo social y de comunicación.

## Capítulo 2

### Estado del arte

El primer antecedente que se expone es el trabajo de Carrasco Garcés (2021), realizado en Ecuador titulado: “El juego como técnica para desarrollar la comunicación en niños entre 2-8 años con TEA en la Clínica Psiconova”. El objetivo fue determinar el juego como técnica para desarrollar la comunicación en niños de 3 a 8 años con diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista que reciben tratamiento en la Clínica Psiconova. La metodología empleada es de tipo cualitativa según un enfoque fenomenológico, aplicando fichas de observación como instrumento de recolección de datos a una muestra de nueve infantes con diagnóstico presuntivo y final de TEA, así como entrevistas a siete padres de familia y la psicóloga encargada. En cuanto a los resultados, estos evidencian que el juego en niños con autismo es una técnica que colabora en el desarrollo de la comunicación con sus padres y pares desde el inicio de la intervención, por lo que se concluye que los juegos son promotores del desarrollo del habla, al realizar sonidos con intención comunicativa, expandiendo el vocabulario y facilitando el contacto visual y físico.

Por otra parte, Párraga Burgos y Solís Cáceres (2022), llevaron a cabo en Ecuador la investigación: “Estrategias Lúdicas para el Aprendizaje de Habilidades Sociales en Niños con Autismo”. El objetivo principal del estudio consistió en demostrar el impacto de las estrategias lúdicas para el desarrollo del aprendizaje de habilidades sociales en niños con autismo. El método adoptado fue de tipo cualitativo; en cuanto al tipo de investigación esta fue descriptiva correlacional con un diseño no experimental. En cuanto al instrumento de recolección de datos, este fue la observación a una muestra de cuatro niños/as entre 4 y 6 años. De sus resultados se observa que con la intervención adecuada y aplicando diversas estrategias lúdicas, se logra un aprendizaje y mejora de las habilidades sociales en los

niños(as) cuya principal afectación es la interacción social y consecuentemente la comunicación.

Más adelante, Rivera Tucta (2023) desarrolló, en Ecuador, el trabajo: “El juego como apoyo terapéutico en el desarrollo de habilidades sociales en un niño con trastorno del espectro autista. Estudio de caso”. Este tuvo como principal objetivo analizar la relación que existe entre el juego como apoyo terapéutico y el desarrollo de habilidades sociales en un niño con trastorno del espectro autista de 4 años. El método utilizado fue cualitativo, siguiendo los criterios de un estudio de caso en el que se realizó indagación empírica en la vida real del niño, su familia, su docente y compañeros del jardín. Como instrumentos de recolección de datos se adoptaron múltiples fuentes de evidencia, tales como observaciones y entrevistas. Entre sus resultados se afirma que, a través del juego se logró fomentar las relaciones e interacciones con otras personas, reforzar las competencias propias del niño y cubrir sus necesidades especiales. Esto indica como conclusión que el juego es de gran importancia para mejorar su estimulación, aprendizaje, el desenvolvimiento con su entorno y el permitir observar su evolución, obteniendo un mejor desempeño en su aprendizaje y comunicación.

Por su parte, Buet (2020), realiza en Argentina una investigación titulada: “El juego lúdico como dispositivo de abordaje con pacientes con autismo”, cuyo objetivo fue conocer los beneficios al implementar la técnica denominada Floortime del modelo DIR basada en la forma sistemática del acto de jugar, adaptándose al liderazgo innato del niño para fomentar la evolución en su desarrollo emocional y funcional. La metodología implementada fue cualitativa mediante entrevistas semi estructuradas a padres y profesionales que tenían en común la utilización de dicho método en la clínica terapéutica en niños con diagnóstico de autismo como herramienta de recolección de datos. Como resultados arrojados se deja en evidencia que existe una diferencia en la estimulación de los niños con TEA a través de la

intervención en busca de potenciar el desarrollo personal, capacitando sus habilidades, orientando en sus cuidadores la comprensión de sus intereses, tomando en cuenta el perfil único de cada persona y fomentando un entorno que favorezca su autonomía de capacidades emocionales y funcionales.

Por otro lado, Rodríguez Capdepón et al. (2021), realizaron en España una investigación que lleva como título: “Análisis de la eficacia del uso de la terapia de juego y la parentalidad positiva en la atención temprana de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)”. Su objetivo es evaluar la eficacia de la aplicación de la terapia de juego y parentalidad positiva en la actualidad. El método implementado fue el correspondiente a una revisión sistemática de diversos artículos científicos de cinco bases de datos distintas vinculados con la terapia parental y filial, así como con la terapia de juego en el tratamiento de niños diagnosticados con autismo. Como resultados de esta investigación se sostiene que la terapia de juego es el método de intervención más efectivo que incluye a la madre y a un hijo con autismo. También se evidencia que la terapia filial es una forma de terapia lúdica enfocada en la familia que emplea el juego como herramienta principal para facilitar la comunicación entre padres e hijos, abordar sus dificultades y fortalecer su vínculo.

A continuación, se presenta el trabajo de Valerio Hurtado et al. (2023) realizado en República Dominicana y que lleva por título: “El juego simbólico como estrategia clínica para el desarrollo socioafectivo en niños con trastorno del espectro autista en el Centro Educativo Salomé Ureña, 2022-2023”. Dicho trabajo tuvo como objetivo examinar las deficiencias socio-afectivas y cómo el juego simbólico como estrategia clínica incide en el desarrollo socioafectivo en el centro educativo Salomé Ureña en los periodos comprendidos entre 2022-2023. La metodología utilizada fue cuantitativa con un diseño preexperimental de pre y post test, estudiando 3 niños con TEA. Se emplearon 3 instrumentos para recopilar datos: la Escala de Verificación del Juego Simbólico de Serrano, el Cuestionario de

Habilidades de Interacción Social y el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva en Niños y Adolescentes. A partir de ello los resultados muestran que el juego simbólico como estrategia clínica en niños con TEA resultó en mejoras en sus habilidades sociales y competencias afectivas con un impacto positivo en su desarrollo socioafectivo que facilita establecer y mantener las relaciones interpersonales.

En tanto Chalén Baque y Mero Rosero (2023), realizan en Ecuador una investigación con el título: “Planificación y ejecución de actividades lúdicas orientadas al desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA en Centro de Especialidades” tiene como objetivo analizar el proceso de intervención psicoeducativa que se orienta al desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA que asisten a un centro de especialidades seleccionado. La metodología empleada es de tipo cualitativo con el diseño de la sistematización de experiencias, tomando como fuentes de información a dos niños de siete y ocho años diagnosticados con TEA grado 1 y 3, registrándose la planificación, ejecución y avances en diferentes formatos. De los resultados de este trabajo se observa que los principales avances de estos niños se notan cuando comienzan a tomar iniciativas para saludar y despedirse en sus diferentes entornos. Sus autores concluyen que, a pesar de las limitaciones de la intervención en cuanto a duración e innovación, se constata la generación de efectos positivos en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños que se estudian.

Por su parte, se expone el trabajo de Ñungo Carmona y Muñoz Parra (2022), realizado en Ibagué, Colombia y cuyo título es: “El juego como herramienta psicoterapéutica en niños con autismo”. El objetivo de esta investigación fue lograr la caracterización actual del uso del juego como herramienta psicoterapéutica para desarrollar habilidades en niños con diagnóstico de autismo. El método implementado fue la búsqueda de artículos en bases de datos como el Journal Citation Indicator (JCR) para lograr recolección de información con un mayor factor de impacto y evidencia científica, dando como resultado el análisis crítico que

demuestra la escasa innovación que hay actualmente en la creación e implementación del juego en el autismo.

Por su parte, Flores de Villar (2021), realizó un estudio en Chile que lleva el título: “Relaciones familiares entre padres e hijos/as con trastorno de espectro autista (TEA) a través del juego como actividad principal en la intervención de Terapia Ocupacional: Estudio de casos, en colegios de la comuna de Maipú (RM. Chile)”. Este estudio tiene como objetivo explorar y describir las relaciones familiares establecidas dentro del juego espontáneo, en padres, madres e hijo/a con diagnóstico temprano de TEA. Mediante el método de diseño de casos múltiples, de carácter cualitativo, exploratorio y no experimental, se estableció un plan de intervención de Terapia Ocupacional el cual se aplicó a tres familias con niño/as con TEA. Con la finalidad de documentar las experiencias, se utilizaron: un diario de campo y la videograbación de las intervenciones y para determinar la percepción de los padres se aplicaron entrevistas semiestructuradas. De este estudio los resultados confirman que las relaciones entre familia e hijo/a con TEA son medianamente modificadas y en algunos casos sustantivamente modificadas. Se concluye que la relación entre familia e hijo/a con TEA podrían verse modificadas, mediante el juego como ocupación principal, a través de la intervención de Terapia Ocupacional. Observándose además nuevas habilidades de interacción tanto en familias como en niños.

Finalmente, se menciona el trabajo de Del Papa e Izzi. (2023), realizado en Argentina y cuyo título es: “Las intervenciones de psicopedagogos en la infancia con niños y niñas que presentan avatares en su constitución subjetiva, que se encuadran dentro de lo neurológicamente llamado trastorno del espectro autista (T.E.A)”. El objetivo de este trabajo es describir las características de las intervenciones psicopedagógicas de profesionales en el ámbito privado de la localidad de Junín con sujetos de 3 a 6 años que presentan avatares en su constitución subjetiva y que se encuadran en lo neurológicamente llamado Trastorno del

Espectro Autista (TEA). Se utilizó el método de un diseño no experimental y transversal. Como instrumento de recolección de información se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra de nueve profesionales psicopedagogas para poder entrar en diálogo con sus prácticas desde un alcance descriptivo. Se organizó la información de las entrevistas y se construyeron las categorías y subcategorías jerarquizadas en matrices de datos, arrojando como resultados que, al momento de intervenir, las profesionales parten desde un posicionamiento, evidenciándose como característicos el neurocognitivo y el clínico, los cuales orientan sus concepciones y representaciones en torno a cómo miran y piensan al sujeto, las infancias, el proceso de aprendizaje, las vicisitudes, el diagnóstico de TEA y, en consecuencia, la forma de entender y abordar las manifestaciones en el plano de la actividad representativa y la construcción del lenguaje. Todos los participantes coinciden en la importancia del armado de redes al momento de abordar integralmente la situación de un niño/a, sumado a que el recurso por excelencia para la intervención en estas edades es el juego. Por tanto, se concluye en la importancia de la rigurosidad teórica en el encuentro con el otro que presenta avatares en su constitución subjetiva en pos de construir intervenciones éticas y respetuosas que eviten el camino de un rótulo que termine acallando su sufrimiento.

## **Capítulo 3**

### **Marco teórico**

#### **Definición, prevalencia y diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista**

El autismo ha sido objeto de estudio desde la primera caracterización realizada por Kanner en 1943, quien describió a un grupo de niños con marcadas dificultades en la interacción social, escaso interés por los demás y conductas que evidenciaban aislamiento (Grañana, 2014). Poco después, Asperger (1944) identificó un cuadro semejante, aunque con manifestaciones más leves; sin embargo, este no obtuvo reconocimiento hasta las investigaciones de Wing (1994), que ampliaron la mirada hacia el espectro.

En la actualidad, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) se entiende como una condición del neurodesarrollo caracterizada por alteraciones persistentes en la comunicación e interacción social, junto con patrones restringidos y repetitivos de conducta, intereses o actividades (Tringler & Grañana, 2021). Estas manifestaciones no son homogéneas, sino que varían en intensidad y repercuten de manera diferenciada en la vida personal, educativa y social de quienes lo presentan. El concepto ha evolucionado desde la visión del autismo como un trastorno único hacia la comprensión de un espectro que integra múltiples formas clínicas y grados de severidad.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2014) establece que el diagnóstico del TEA se basa en dos grandes grupos de síntomas. Por un lado, se encuentran las deficiencias en la comunicación e interacción social, que incluyen dificultades en la reciprocidad socioemocional, en el uso de conductas comunicativas no verbales y en el establecimiento y mantenimiento de relaciones. Por otro lado, se incluyen patrones conductuales como movimientos estereotipados, insistencia en la invariabilidad de

rutinas, intereses restringidos y reacciones inusuales frente a estímulos sensoriales. Estos síntomas deben manifestarse desde etapas tempranas del desarrollo, generar un impacto clínicamente significativo en la vida cotidiana y no explicarse mejor por otras condiciones, como la discapacidad intelectual.

En la misma línea, la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11, OMS, 2015) reconoce la heterogeneidad del espectro, diferenciando entre personas con o sin discapacidad intelectual y con o sin alteraciones del lenguaje. Para Fejerman y Grañana (2017), esta diversidad en la presentación clínica exige evaluaciones individualizadas que tengan en cuenta la edad, el nivel de desarrollo, el coeficiente intelectual y el grado de autonomía funcional, ya que estos factores inciden en la manifestación de los síntomas y en su impacto en la vida diaria.

Desde una perspectiva neuropsicológica, el autismo se vincula con un compromiso en la cognición social. Arroyo et al. (2018) señalan que las personas con TEA presentan limitaciones en la teoría de la mente, es decir, en la capacidad de comprender los estados mentales propios y ajenos. Esta dificultad restringe la posibilidad de ponerse en el lugar del otro y de responder adecuadamente en distintos contextos sociales, lo que explica en parte los desafíos en la interacción y la necesidad de intervenciones específicas que favorezcan el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

En cuanto a la prevalencia, el TEA es uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes. Tringler y Grañana (2021) citan datos de la Red de Vigilancia del Autismo y las Discapacidades del Desarrollo del Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades de Estados Unidos (ADDM), que estiman una prevalencia de 1 caso cada 59 niños. En Argentina, estudios como el de Contini et al. (2019) reportan una prevalencia de entre 0,8 % y 1 % en niños de 18 a 36 meses. Estos datos resaltan la importancia de la detección temprana y de programas de intervención intensivos e individualizados.

Finalmente, respecto del diagnóstico, el DSM-5 (2014) recomienda la utilización de entrevistas estructuradas, escalas de observación y pruebas neuropsicológicas que permitan evaluar tanto las habilidades cognitivas como las conductuales. Estos instrumentos resultan fundamentales no solo para confirmar la presencia del trastorno, sino también para diseñar intervenciones ajustadas a las necesidades de cada persona.

En suma, el TEA constituye un trastorno del neurodesarrollo complejo y diverso, cuya identificación demanda un abordaje integral que articule el marco histórico, los criterios diagnósticos estandarizados, los datos epidemiológicos y la singularidad de cada individuo.

### **Impacto del TEA en el Desarrollo y el Aprendizaje**

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) afecta diversas áreas del desarrollo, especialmente la comunicación y las habilidades sociales. En el ámbito educativo, los niños con TEA pueden presentar dificultades para interpretar gestos, expresiones faciales y normas sociales implícitas, lo que limita su participación en actividades grupales y repercute en su rendimiento académico y adaptación al entorno escolar (Fejerman & Grañana, 2014).

Desde la perspectiva psicopedagógica, la implementación de estrategias que promuevan la comunicación y la interacción social resulta fundamental. En este sentido, el juego se constituye en una herramienta valiosa, ya que permite generar contextos estructurados y motivadores que facilitan la participación activa, el aprendizaje y la adquisición de habilidades sociales (Tenenbaum & Grañana, 2022).

Las dificultades comunicacionales y sociales asociadas al TEA suelen coexistir con otras condiciones, como trastornos sensoriales, del aprendizaje, déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastornos del lenguaje y alteraciones motoras. En algunos casos, se observan comorbilidades psiquiátricas, incluyendo ansiedad, depresión, trastornos del sueño

y, en menor medida, esquizofrenia, lo que puede afectar el bienestar y la calidad de vida del niño y su familia (Ruggieri, 2023).

La detección e intervención temprana del TEA resulta determinante para optimizar el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. La identificación precoz de señales de alerta, incluso antes de los 12 meses de vida, permite implementar programas terapéuticos basados en evidencia, como ABA (Applied Behavior Analysis), TEACCH o el Modelo Denver, que han demostrado eficacia en la mejora de la interacción social y la comunicación (Tringler & Grañana, 2022).

A pesar de que el diagnóstico definitivo suele realizarse alrededor de los tres años, el acceso a tratamientos personalizados y tempranos incrementa significativamente la calidad de vida de las personas con TEA y sus familias. En contextos con menor disponibilidad de recursos, la implementación de estrategias basadas en evidencia representa un desafío, aunque la concientización y la investigación han permitido avances en el reconocimiento y abordaje del espectro autista a nivel global (CDC, 2020).

Finalmente, los enfoques psicopedagógicos destacan la importancia de estimular la cognición social, fomentar la empatía, reducir intereses restringidos y promover la integración social y comunicativa, asegurando un desarrollo más pleno y significativo en las diferentes etapas de la vida del niño (Arroyo et al., 2018, p.151).

### **Definición de Juego**

La Real Academia Española (RAE, 2022) señala que el término juego proviene del latín *iocus*, que significa broma o diversión, y lo define como la acción de jugar por entretenimiento, un ejercicio recreativo o de competición regulado por normas, o una actividad intrascendente sin dificultad.

Más allá de esta perspectiva lingüística, el juego es considerado esencial en la infancia por su rol en el desarrollo emocional, social y cognitivo (Delahooke, 2021). Según este autor, a través del juego, los niños procesan emociones, fortalecen vínculos y experimentan sensaciones de seguridad, siendo una herramienta clave para la autorregulación y la conexión interpersonal.

Más adelante, el mismo, enfatiza que el juego constituye una necesidad biológica y emocional, favoreciendo estados de calma, bienestar y resiliencia. Esta función es especialmente relevante para niños con dificultades en la regulación emocional o en la interacción social, como los diagnosticados con TEA. Desde una perspectiva neurocientífica, el juego activa circuitos cerebrales que facilitan el aprendizaje y la integración de experiencias, equilibrando el sistema nervioso y promoviendo la adaptación al entorno. El juego libre y espontáneo permite a los niños explorar emociones sin la presión de cumplir expectativas externas, favoreciendo interacciones positivas y la construcción de relaciones basadas en confianza y reciprocidad.

El rol del adulto es central en la facilitación del juego. Delahooke (2021) señala que cuidadores y profesionales deben adoptar una postura de acompañamiento, observando y respondiendo a las señales del niño, adaptando la interacción a sus intereses y estado emocional. La participación sensible y empática de los adultos fortalece el vínculo afectivo y genera un ambiente propicio para el desarrollo socioemocional.

Fernández (2010) coincide en que el juego es fundamental para el desarrollo infantil, permitiendo la construcción del pensamiento, la simbolización y la interacción con el entorno. Mediante el juego, los niños expresan conflictos internos, ensayan roles y desarrollan estrategias para enfrentar desafíos, integrando conocimientos de manera significativa. Desde la perspectiva psicopedagógica, jugar posibilita que los niños se apropien de sus experiencias, reelaboren sus vivencias y construyan subjetividad. Además, la

interacción con el adulto durante el juego permite comprender necesidades, ofrecer apoyo y facilitar el aprendizaje y crecimiento personal.

Filidoro et al. (2018) destacan que el juego constituye una herramienta integral en la práctica psicopedagógica, promoviendo habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Permite la simbolización de experiencias, la expresión emocional, la creatividad y la elaboración de conflictos internos, al tiempo que fortalece la autoestima. El juego también facilita la exploración de distintas posibilidades de acción, la resolución de problemas y la adaptación a contextos diversos. En términos de aprendizaje, fomenta la participación activa, la curiosidad y el pensamiento crítico, adaptándose a los intereses del niño y generando un aprendizaje significativo.

Asimismo, el juego desempeña un papel clave en la interacción social, enseñando normas, roles y estrategias comunicativas. A través de la interacción lúdica, los niños aprenden cooperación, empatía y resolución de conflictos, habilidades esenciales para la convivencia y el bienestar emocional. Filidoro et al. (2018) resaltan que estas dinámicas pueden ser observadas y analizadas por profesionales para diseñar intervenciones que fortalezcan el desarrollo socioemocional y educativo del niño.

En este sentido, los autores coinciden que el juego constituye un elemento central en la infancia y en la práctica psicopedagógica, no solo como actividad recreativa, sino como un instrumento para la construcción del conocimiento, el desarrollo de la subjetividad, la regulación emocional y la interacción social. Su implementación requiere sensibilidad y acompañamiento adulto, asegurando que los niños exploren, aprendan y desarrollen habilidades de manera segura y significativa.

## **Autismo y Juego**

Sobre este aspecto, autores como Ruggieri y Cuesta Gómez (2023, p.112), mencionan que “la alteración en el desarrollo de las habilidades de juego se presenta de modos muy diversos en los niños con TEA, es decir desde su completa ausencia hasta la presencia de juego de ficción o estereotipado y rígido”. Así, los autores conciben al juego de ficción como continuidad evolutiva de la comunicación gestual, ya que el juego con las formas de la vitalidad es una actividad lúdica interactiva en la cual unidades de movimiento y/o sonidos (motivos) se repiten variando el patrón rítmico, el contorno melódico, la dinámica y la cualidad del movimiento.

Más adelante, Ruggieri y Cuesta Gómez (2023, p.114), agregan que “la actividad lúdica se desarrolla en función de la repetición variada de sonidos y movimientos, convirtiéndola en el foco y esencia de cualquier juego simbólico y figurativo”. Puesto esto en evidencia, los autores sugieren como objetivos de intervención el desarrollo de la intersubjetividad secundaria con la finalidad de propiciar experiencias de acción conjunta sobre objetos en interacción con las personas.

Sobre este punto, Arroyo et al. (2018) consideran que es fundamental entender que el objetivo será mejorar en las intervenciones la cognición social, estimular la empatía, disminuir los intereses restringidos, lograr una mejor integración social y la comunicación. Cabe mencionar que los autores ponen énfasis en dos líneas de intervención lúdicas, por un lado, refieren el juego funcional-simbólico que se materializa a través de la manipulación del juguete, del juego ficcional o del juego protagonizado, y, por otro lado, hacen alusión al juego orientado hacia el contacto interpersonal.

Por su parte, el documento Educación Inclusiva. Fundamentos y Prácticas para la Inclusión, emitido por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación (2019), al exponer los fundamentos para la inclusión refiere que el Trastorno del

Espectro Autista (TEA) se caracteriza por alteraciones en la comunicación, la interacción social y la flexibilidad conductual. Estas particularidades pueden manifestarse en dificultades para comprender y participar en juegos, especialmente aquellos que implican reglas sociales complejas. Por lo tanto, es fundamental diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión de niños con TEA en actividades lúdicas, facilitando su desarrollo integral.

En lo que respecta a los desafíos en la participación de juegos en niños con TEA, dicho documento sostiene que los niños con TEA pueden enfrentar desafíos específicos al participar en juegos, tales como comprensión de reglas, ya que presentan dificultad para entender y seguir instrucciones complejas; interacción social, pues estos niños evidencian retos en la comunicación y en la interpretación de señales sociales de otros niños y flexibilidad cognitiva, debido a la resistencia a cambios que esta población manifiesta en las actividades o en las dinámicas del juego. Todas estas dificultades pueden llevar al aislamiento o a la exclusión en entornos escolares y recreativos de los niños con este trastorno.

Más adelante, el mismo documento expone que en cuanto a las estrategias pedagógicas recomendadas para la inclusión en juegos de estos niños, se recomienda fomentar su participación en actividades lúdicas, proponiéndose las siguientes estrategias:

- ✓ Adaptación de juegos: modificar las reglas o la estructura de los juegos para que estos sean más comprensibles y accesibles.
- ✓ Uso de apoyos visuales: incorporar imágenes, pictogramas o secuencias visuales que faciliten la comprensión de las actividades.
- ✓ Entrenamiento en habilidades sociales: implementar programas que enseñen habilidades de comunicación y cooperación de manera explícita.

✓ Trabajar en ambientes predecibles: establecer rutinas y espacios de juego consistentes para reducir la ansiedad y promover la participación.

Sin duda, para estas estrategias buscan eliminar las barreras que impiden la plena participación de los niños con TEA, promoviendo una educación inclusiva que valore la diversidad y las necesidades individuales.

Por lo tanto, según lo expuesto en el documento Educación Inclusiva. Fundamentos y Prácticas para la Inclusión, del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación (2019), la inclusión de niños con TEA en actividades lúdicas no solo beneficia su desarrollo personal, sino que también enriquece la dinámica grupal y fomenta una cultura de respeto y comprensión en la comunidad educativa. Es responsabilidad de los educadores y profesionales de la psicopedagogía implementar prácticas inclusivas que aseguren el derecho de todos los niños a participar plenamente en experiencias de aprendizaje y juego.

### **El juego en la Clínica Psicopedagógica**

Con respecto a este aspecto, Fernández (2010), considera que en el campo psicopedagógico la hora del juego posibilita recuperar el placer de aprender, lo cual está íntimamente relacionado con el placer que se adquiere al jugar; además, la autora hace mención que a través de la hora psicopedagógica de juego se pueden vislumbrar la existencia o no de patologías que inhiban el aprendizaje. Así mismo, Fernández destaca los aspectos de la modalidad de aprendizaje, la disponibilidad corporal del niño, el grado de placer que le genera el juego y cómo utiliza sus posibilidades con los recursos disponibles para su despliegue lúdico a partir de la caja que se le presenta al niño. Sobre esto, la autora refiere

que el terapeuta logra dilucidar las relaciones entre corporeidad, inteligencia y deseo, y que esta hora supera la dicotomía de los test proyectivos y de los test de inteligencia.

Más adelante, Fernández (2010, p. 187), afirma que “los pacientes presentan un déficit en el jugar, en correlación con su déficit de aprendizaje”. Por tal razón, el objetivo de la clínica psicopedagógica a través del mostrar, esconder u ocultar es colaborar con la recuperación del placer de aprender del sujeto en los momentos de inventario, organización e integración.

Así, la autora manifiesta que, en la hora psicopedagógica de juego es donde se podrán comprender algunos procesos que han conducido a la instauración de determinada patología, por lo cual le resulta clave:

Observar el proceso de construcción del símbolo, por esta razón se entrega material no figurativo, mira la capacidad del niño para argumentar, para construir una historia, en qué medida la cognición se pone al servicio de organizar su mundo simbólico (p.188).

Por su parte, para autores como Filidoro et al. (2018) en El juego en las prácticas psicopedagógicas, considera al juego, una herramienta esencial de intervención, aunque su importancia trasciende este rol, reconociendo también la necesidad fundamental de que el terapeuta participe en el juego. Este no solo funciona como un recurso que media entre el paciente y el terapeuta, sino que ambos se sitúan dentro del juego y el acto de jugar. Es desde este espacio compartido donde se lleva a cabo el proceso psicopedagógico, permitiendo el desarrollo de la intervención.

El juego, desde una perspectiva psicopedagógica, se constituye como una herramienta de intervención fundamental dentro del ámbito clínico, ya que permite explorar, diagnosticar y acompañar los procesos subjetivos y de aprendizaje del niño. En esta línea, Párraga-Salvatierra (2021), sostiene que el juego es una estrategia didáctica y terapéutica que genera contextos de confianza, libertad y creatividad, favoreciendo la construcción del conocimiento

y el desarrollo integral del sujeto. En el contexto educativo, el autor indica que este se valora por su capacidad para transformar las dinámicas del aula y en el espacio clínico, su valor se profundiza al convertirse en un medio simbólico a través del cual el niño puede proyectar sus emociones, conflictos y modos de vinculación con el entorno.

Para el autor, el abordaje psicopedagógico se sitúa en la intersección entre los procesos de aprendizaje y los aspectos subjetivos del desarrollo. Por ello, el juego no se presenta únicamente como una actividad lúdica, sino como un acto profundamente significativo que permite acceder a la interioridad del niño, comprender sus modos de pensar, sentir y actuar. En palabras de Párraga-Salvatierra (2021), el juego permite que el niño interactúe con su entorno desde una lógica simbólica que fortalece sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales, aportando así a una educación más humanizada y centrada en las necesidades reales de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, Párraga-Salvatierra (2021), considera que el juego cumple diversas funciones en el ámbito clínico psicopedagógico. En primer lugar, tiene una función diagnóstica, ya que, a través de las elecciones lúdicas, las narrativas simbólicas y las actitudes expresadas durante la actividad, es posible identificar aspectos del desarrollo, dificultades de aprendizaje, conflictos emocionales o modalidades de vinculación con el conocimiento. En segundo lugar, el juego tiene una función terapéutica, dado que brinda al niño la posibilidad de representar, elaborar y reelaborar situaciones traumáticas o conflictivas en un espacio contenido por la mirada del profesional. Finalmente, el juego también puede tener una función reeducativa al permitir la ejercitación de nuevas formas de relación con el otro, la adquisición de habilidades sociales, así como la internalización de normas y límites necesarios para la convivencia.

Según este autor, la inclusión del juego como estrategia psicopedagógica contribuye de manera significativa a mejorar la calidad educativa, ya que promueve aprendizajes

significativos, reduce la ansiedad ante el error y estimula el pensamiento creativo. Estas afirmaciones se pueden trasladar al contexto clínico donde el aprendizaje se concibe como un proceso subjetivo y situado y donde el juego permite resignificar experiencias previas y generar nuevas formas de apropiación del saber. Así, el juego se convierte en un puente entre el mundo interno del niño y el mundo del conocimiento, permitiendo un abordaje integral que articula lo emocional, lo cognitivo y lo social.

Además, según el mismo autor, el uso del juego en la clínica psicopedagógica implica una mirada crítica sobre las formas tradicionales de intervención, las cuales, muchas veces, se centran exclusivamente en el déficit o en la corrección de conductas. En contraposición, el juego habilita un espacio donde el niño puede ser activo, creativo y protagonista de su propio proceso de desarrollo. Al respecto, Párraga-Salvatierra (2021), remarca que el juego, propicia ambientes de aprendizaje más inclusivos y democráticos donde se valora la singularidad de cada niño y se respeta su ritmo de aprendizaje.

A partir de lo antes expuesto por el autor, se puede afirmar que el juego, en la clínica psicopedagógica, constituye una estrategia fundamental que permite abordar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva integral, respetuosa y humanizante. Lejos de ser una actividad meramente recreativa, el juego se convierte en un dispositivo terapéutico, diagnóstico y educativo que permite acompañar al niño en su camino de crecimiento, construcción de la subjetividad y apropiación del conocimiento.

Por su parte, para autores como Pincay Almeyda y Venet Muñoz (2024), el Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por alteraciones en la comunicación, la interacción social y patrones de comportamiento repetitivos, afectando significativamente el desarrollo del lenguaje verbal en niños. En este contexto, la intervención psicopedagógica se orienta a experimentar estrategias que promuevan la adquisición y mejora de habilidades lingüísticas y sociales, siendo el juego una herramienta fundamental en este proceso.

Para estos autores, el juego en el ámbito clínico psicopedagógico se concibe como una actividad estructurada que facilita la expresión emocional, la interacción social y la comunicación verbal. A través de actividades lúdicas, los niños con TEA pueden desarrollar habilidades lingüísticas en un entorno seguro y motivador, permitiendo la generalización de aprendizajes en contextos cotidianos.

Más adelante, ambos autores refieren que la implementación de intervenciones psicopedagógicas basadas en el juego ha demostrado ser efectiva en el desarrollo del lenguaje verbal en niños con TEA. Dichas intervenciones se centran en actividades que fomentan la atención conjunta, la imitación, la toma de turnos y la comprensión de normas sociales, aspectos esenciales para el desarrollo comunicativo. Además, el juego permite adaptar las estrategias a las necesidades individuales de cada niño, considerando su nivel de desarrollo y sus intereses particulares.

Finalmente, para Pincay Almeyda y Venet Muñoz (2024), es importante destacar que el éxito de estas intervenciones requiere un enfoque interdisciplinario, involucrando a profesionales de la psicopedagogía, la fonoaudiología y la educación, así como la participación de la familia, pues, la colaboración entre estos actores garantiza una intervención coherente y consistente en los diferentes entornos del niño, con TEA, promoviendo una mejora significativa en sus habilidades lingüísticas y comunicativas.

De igual modo, Arian, (2020), menciona que la intervención psicopedagógica, en el contexto del juego, se orienta a implementar estrategias que promuevan la adquisición y mejora de habilidades lingüísticas donde el juego se constituye en un recurso clave para este proceso. En el ámbito clínico este se concibe como una actividad estructurada que promueve la expresión de las emociones del niño, así como su comunicación e interacción con otros. Así mismo, el autor sostiene que la implementación de intervenciones psicopedagógicas basada en el juego ha demostrado ser efectiva en el desarrollo del lenguaje verbal en niños

con TEA, permitiendo ajustar las estrategias lúdicas que se aplican a las necesidades individuales de cada niño, según consideraciones de su nivel de desarrollo e intereses particulares.

### **Habilidades Sociales y de Comunicación**

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por dificultades en la detección, interpretación y regulación de señales sociales, lo que limita la participación en intercambios recíprocos y en la comprensión de expresiones verbales y no verbales, gestos y emociones (Tenenbaum & Grañana, 2022). Estas habilidades sociales son esenciales para que los individuos interactúen eficazmente en distintos contextos. En niños con TEA, dichas capacidades pueden estar comprometidas en varios niveles, afectando su adaptación a normas sociales implícitas y la construcción de relaciones significativas. Entre las áreas más afectadas se encuentran la comunicación verbal y no verbal, la capacidad de inferir intenciones y la empatía (Tenenbaum & Grañana, 2022). Las dificultades en estos aspectos pueden provocar frustración, respuestas emocionales inadecuadas, problemas de adaptación social y, en algunos casos, aislamiento o situaciones de acoso escolar.

Soto-Icaza et al. (2015, como se cita en Tenenbaum & Grañana, 2022), señalan que el impacto del TEA en la interacción social es diverso: algunos niños presentan mutismo selectivo, mientras que otros desarrollan lenguaje fluido con limitaciones pragmáticas, como la comprensión de metáforas, dobles sentidos o normas conversacionales. Estas autoras identifican distintos niveles de interacción social afectados, incluyendo la detección de agentes —identificación de personas, dirección de la mirada y gestos—, la identificación de intenciones y la anticipación de conductas de otros, que involucra prever acciones ajenas y responder estratégicamente.

Las dificultades comunicativas y sociales pueden abordarse mediante intervenciones estructuradas que promuevan la interacción y el desarrollo de habilidades comunicativas. Entre los modelos explicativos, la Teoría de la Mente (ToM) sostiene que las personas con TEA presentan limitaciones para atribuir estados mentales a otros, afectando la comprensión de intenciones ajenas (Tenenbaum & Grañana, 2022). Por su parte, el enfoque neuropsicológico considera la importancia de las funciones ejecutivas, como la planificación, la inhibición de respuestas automáticas y la flexibilidad cognitiva, para favorecer la adaptación social.

Desde la perspectiva del concepto de comunicación, la RAE (2022) la define como la acción de comunicar, la correspondencia entre personas y la transmisión de señales mediante un código común. Ruggeri y Cuesta Gómez (2023) amplían esta visión, considerando la comunicación como un proceso integral que va más allá del lenguaje verbal, abarcando todas las formas de expresar necesidades, emociones y deseos. Los autores destacan que muchas personas con autismo enfrentan retos significativos en la comunicación social, lo que no refleja ausencia de intención comunicativa sino diferencias en las formas de expresar y comprender mensajes. En consecuencia, se requiere adaptar el entorno y las estrategias comunicativas para favorecer interacciones significativas.

Ruggeri y Cuesta Gómez (2023) enfatizan la utilización de apoyos visuales y estrategias de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) adaptadas a cada niño, priorizando el respeto a su estilo comunicativo. La intervención debe partir de una evaluación funcional que identifique los modos preferentes de comunicación, los contextos adecuados, los interlocutores y los obstáculos que limitan la participación. Asimismo, destacan la importancia de generar entornos ricos en oportunidades comunicativas mediante rutinas estructuradas, materiales motivadores y situaciones sociales significativas, promoviendo la co-construcción del significado y respetando el ritmo del niño.

La motivación social es un aspecto clave; las dificultades comunicativas a menudo no se deben a desinterés, sino a experiencias previas frustrantes o entornos poco comprensivos. Por ello, es fundamental construir relaciones de confianza, basadas en respeto, reciprocidad y reconocimiento de las competencias del niño, aunque no se ajusten a normas convencionales (Ruggeri & Cuesta Gómez, 2023). Los autores subrayan que el desarrollo comunicativo debe considerarse un proceso dinámico, que requiere acompañamiento interdisciplinario y sostenido, integrando lo educativo, terapéutico y familiar, centrado en los intereses y necesidades del niño.

Valdés (2019) destaca que el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales constituye un eje central en la intervención psicopedagógica, ya que son competencias fundamentales para la participación en contextos familiares, escolares y comunitarios. Para favorecer la inclusión y el bienestar de los niños con autismo, resulta esencial crear contextos amigables, en los cuales el juego se constituye como una herramienta potente. A través del juego, los niños pueden explorar, crear, expresar emociones, negociar roles y practicar habilidades de interacción en un entorno motivador y menos estructurado.

El autor enfatiza que la comunicación no debe centrarse únicamente en el lenguaje verbal, pues muchos niños con autismo se comunican mediante gestos, sonidos, movimientos corporales, miradas o apoyos visuales, y que el juego proporciona un espacio seguro para que estas formas de expresión se consoliden. Además, el juego compartido permite trabajar la reciprocidad social, la toma de turnos, la atención conjunta y la empatía, habilidades que requieren mediación sensible del adulto, quien debe acompañar sin dirigir, observar sin invadir y crear condiciones que permitan la libre exploración (Valdés, 2019).

El concepto de “contexto amigable” propuesto por Valdés (2019) reconoce las fortalezas del niño y promueve actividades motivadoras y rutinas lúdicas predecibles pero flexibles. La interacción con pares es fundamental para el desarrollo social, facilitando

experiencias cooperativas y colaborativas. El juego, lejos de ser una actividad recreativa secundaria, se constituye en un derecho y una necesidad del niño, actuando como medio terapéutico y educativo que favorece la regulación emocional, la exploración sensorial, el aprendizaje comunicativo y la construcción de sentido compartido.

### **Enfoques Teóricos Psicopedagógicos sobre el Abordaje de Niños con TEA**

Los enfoques psicopedagógicos para intervenir con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se basan en distintas perspectivas teóricas que orientan la práctica clínica y la interpretación del diagnóstico (Incaminato, 2023). Según esta autora, los psicopedagogos se enfrentan a la necesidad de equilibrar los marcos teóricos, las demandas sociales y las particularidades de cada niño, evitando enfoques reduccionistas y promoviendo intervenciones que respeten la singularidad del sujeto.

Desde la perspectiva psicoanalítica, se enfatiza la escucha atenta y el uso del juego como herramienta principal, adoptando una posición de apertura frente a la individualidad del niño y evitando etiquetamientos prematuros (Incaminato, 2023). Este enfoque critica las clasificaciones estrictas y las técnicas psicométricas tradicionales, que tienden a una visión biologicista del autismo, y promueve un abordaje ético y reflexivo que integre la participación activa del niño, la familia y otros actores en el proceso diagnóstico.

En contraste, el enfoque neuropsicológico se centra en la relación entre el funcionamiento cerebral y el comportamiento, ofreciendo herramientas científicas para evaluar y diseñar intervenciones efectivas (Ramos-Galarza et al., 2023, citado en Mora et al., 2025).

Este enfoque considera la historia del estudio del cerebro, desde prácticas antiguas hasta descubrimientos modernos como los de Broca y Wernicke, y el modelo funcional del cerebro de Luria, que integró estructuras y funciones cognitivas Ramos-Galarza et al., 2023,

citado en Mora et al., 2025). Actualmente, tecnologías de neuroimagen como la fMRI y PET permiten observar la activación cerebral en tiempo real, consolidando un abordaje empírico y funcional del estudio del cerebro.

La evaluación neuropsicológica, según los mismos autores, combina pruebas estandarizadas y observaciones en contextos cotidianos para identificar fortalezas y debilidades cognitivas, permitiendo diseñar intervenciones individualizadas. La rehabilitación cognitiva incluye estrategias de restauración, compensación, sustitución, activación e integración, orientadas a potenciar la plasticidad cerebral y la funcionalidad en la vida diaria. La colaboración interdisciplinaria entre psicopedagogos y neuropsicólogos resulta fundamental para favorecer la recuperación funcional y el aprendizaje significativo.

Bella (2022) destaca que la integración de la neuropsicología en la psicopedagogía permite comprender de manera más completa los procesos cognitivos, emocionales y sociales subyacentes en el aprendizaje. La autora señala que la cognición social, entendida como la capacidad de interpretar emociones e intenciones de otros, es clave para la integración escolar y el desarrollo de habilidades sociales, áreas que suelen presentar dificultades en niños con TEA. Las manifestaciones clínicas del TEA, como las hipersensibilidades sensoriales o las dificultades en la comunicación verbal y no verbal, requieren intervenciones contextualizadas que respeten la individualidad del niño y fomenten entornos seguros, previsibles y apoyos adaptados (Bella, 2022).

La intervención psicopedagógica desde esta perspectiva incluye programas de habilidades sociales, modelado de interacciones, uso de apoyos visuales y sistemas alternativos de comunicación, así como estrategias que promuevan la regulación emocional. La autora, más adelante, enfatiza la importancia de la articulación con la familia y la escuela para sostener avances y generar redes de apoyo coherentes, procurando no modificar al niño, sino potenciar sus fortalezas y facilitar su desarrollo integral.

Es decir, pues que, los enfoques psicoanalítico y neuropsicológico ofrecen marcos complementarios: el primero prioriza la singularidad y la escucha del sujeto mediante el juego, mientras que el segundo aporta herramientas científicas para comprender el funcionamiento cerebral y estructurar intervenciones individualizadas. Ambos enfoques coinciden en la necesidad de respetar la individualidad del niño, su contexto y sus fortalezas, garantizando prácticas éticas y efectivas en la psicopedagogía con niños con TEA.

### **Intervenciones Psicopedagógicas Basadas en el Juego para Niños/as con TEA**

El juego se reconoce como una herramienta clave para el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y cognitivas en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estrategias como el juego simbólico guiado, el modelado de conductas y la enseñanza estructurada de turnos conversacionales han demostrado favorecer la interacción social (Tuerk et al., 2021).

Soto-Icaza et al. (2015, como se cita en Tenenbaum & Grañana, 2022) destacan que las intervenciones más efectivas incluyen entrenamiento en habilidades sociales mediante programas estructurados, modelado y refuerzo positivo, así como el uso de apoyos visuales como pictogramas y guiones sociales para facilitar la comprensión de situaciones sociales.

El abordaje del TEA requiere un enfoque interdisciplinario, integrando psicopedagogía, psicología, fonoaudiología y terapia ocupacional, y adaptando las estrategias a las necesidades individuales de cada niño para promover autonomía y calidad de vida (Tenenbaum & Grañana, 2022).

Desde un enfoque histórico-cultural, González Moreno (2017) considera que el TEA impacta el desarrollo de funciones cognitivas, comunicativas y simbólicas fundamentales, dificultando la construcción de vínculos intersubjetivos, la atención conjunta y la intencionalidad comunicativa. Estas alteraciones afectan la adquisición y el uso funcional del

lenguaje, la comprensión de estados mentales ajenos y la participación en intercambios significativos. También se observan limitaciones en la representación simbólica, la imitación diferida y otras manifestaciones del juego de ficción, vinculadas a déficits en la función ejecutiva, como flexibilidad cognitiva, control inhibitorio y planificación, que explican conductas repetitivas y resistencia al cambio.

En este contexto, las intervenciones psicopedagógicas deben generar ambientes favorecedores del desarrollo, superando la inercia del trastorno y promoviendo la internalización de procesos sociales mediados culturalmente (Vygotsky, citado en González Moreno, 2017). González Moreno (2017) describe una experiencia de intervención con un niño de 3 años y 6 meses, donde se utilizaron actividades lúdicas estructuradas para promover la regulación compartida de emociones, el uso de gestos y signos con intención comunicativa, la construcción de juegos simbólicos y la participación en actividades con turnos y roles. Los avances observados incluyeron mayor interacción, expresión emocional y utilización de recursos comunicativos, evidenciando la eficacia del juego como herramienta mediadora.

En suma, para estos autores, el juego mediado y planificado constituye una estrategia psicopedagógica central para niños con TEA, permitiendo no solo el desarrollo social y comunicativo, sino también la construcción de la subjetividad, la internalización de normas sociales y la apropiación de sistemas simbólicos. El rol del profesional es crear condiciones que posibiliten al niño desplegar su potencial, transformando sus formas de vincularse, comunicar y construir sentido, consolidando al juego como un eje fundamental de la intervención psicopedagógica.

## **Capítulo 4**

### **Método**

#### **Diseño de estudio**

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a comprender en profundidad las experiencias y percepciones de diversos actores en relación con la comunicación y habilidades sociales de niños y niñas con autismo.

Se trata de un estudio no experimental, dado que no se manipulan variables ni se controlan condiciones, sino que se observa el fenómeno en su contexto natural (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Para el análisis de los datos se adoptó la Teoría Fundamentada, la cual permite generar teoría a partir de la información proporcionada por los participantes, favoreciendo una comprensión contextualizada de sus experiencias (Hernández-Sampieri et al., 2014; De Souza Godinho & Gastaldo, 2021). Este enfoque valora el contacto directo con los sujetos, prioriza el diálogo y la interpretación conjunta, y resulta especialmente útil en áreas donde los desarrollos teóricos aún son limitados.

#### **Participantes- Muestra**

La investigación contó con 21 participantes vinculados directamente al acompañamiento de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de entre 3 y 10 años. Dado que no es posible acceder a toda la población, se empleó un muestreo, seleccionando un subconjunto representativo del fenómeno estudiado. (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Para conformar la muestra, se definieron los criterios de selección de los casos y el tamaño de la muestra, decisiones que impactan en la validez y calidad de los datos (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se optó por un muestreo intencional, priorizando participantes con experiencia y conocimientos relevantes para aportar información significativa (Coyne, 1997). Además, se aplicó un muestreo homogéneo, seleccionando casos con características similares, lo que facilita un análisis profundo y la saturación de los discursos (Izcara Palacios, 2014).

La muestra estuvo compuesta por terapeutas psicopedagogos de la clínica de atención interdisciplinaria, madres, padres y docentes que acompañan a los niños en contextos familiares y escolares. Todos los participantes residen en San Antonio de Areco, provincia de Buenos Aires, y su experiencia cotidiana aporta una comprensión cercana y contextualizada del fenómeno estudiado.

### **Criterios de inclusión**

Los criterios de inclusión permiten definir las características mínimas que deben cumplir los participantes para que su aporte sea pertinente al estudio, asegurando la coherencia y relevancia de los datos (Hernández-Sampieri et al., 2014). En este trabajo, se incluyeron adultos con vínculo directo, frecuente y activo con niños y niñas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) de 3 a 10 años. Esto abarcó terapeutas psicopedagógicos con experiencia en intervención con niños con TEA, docentes de nivel inicial o primario y madres, padres que acompañan diariamente a los niños.

Asimismo, se consideró que todos los participantes residieran en San Antonio de Areco, situándolos en un contexto territorial y comunitario específico, lo que facilita un análisis contextualizado de sus experiencias y percepciones.

## **Criterios de exclusión**

Con el fin de resguardar la coherencia del estudio y garantizar la calidad ética y metodológica del proceso, se establecieron ciertos criterios de exclusión. No serán considerados para este estudio aquellas personas que no tengan un contacto directo, significativo o actualizado con niños y niñas con diagnóstico de TEA dentro del rango ya definido. Así mismo, se excluyen participantes que no sean psicopedagogos clínicos o que no hayan tenido experiencia con niños entre 3 y 10 años diagnosticados con TEA. Tampoco se admiten familias de otros niños o niñas sin TEA. De igual modo, quedan excluidos docentes de nivel inicial o primario que no hayan tenido contacto con esta población. Finalmente, quedan excluidos aquellas personas que no residan en la ciudad de San Antonio de Areco.

## **Instrumentos**

El instrumento de recolección de información elegido es la entrevista en formato digital, diseñado a través de la plataforma Google Forms. con preguntas abiertas. Esta se concibe como una herramienta flexible que permite recolectar información desde la perspectiva de los propios participantes. A diferencia de los instrumentos estandarizados que se utilizan en investigaciones cuantitativas, este tipo de entrevistas se caracteriza por tener un formato abierto, donde las preguntas están diseñadas para indagar en profundidad sobre experiencias, significados, opiniones y emociones vinculadas con el fenómeno en estudio.

La entrevista, en este sentido, no busca medir ni cuantificar respuestas, sino explorar la diversidad de sentidos que los sujetos construyen en torno a una temática determinada. Por eso, las preguntas suelen ser amplias, no dirigidas ni cerradas, y permiten al entrevistado expresarse libremente con sus propias palabras. La finalidad es generar un espacio de diálogo que favorezca la emergencia de categorías significativas desde la voz de los actores sociales implicados (Hernández Sampieri et al., 2014).

Además, el autor referencia que el diseño de la entrevista requiere un trabajo reflexivo del investigador, quien debe formular preguntas pertinentes al contexto y objetivos del estudio, cuidando la claridad, la coherencia y la sensibilidad cultural. Su aplicación puede realizarse de manera escrita o verbal, dependiendo del tipo de población y del contexto en el que se lleva a cabo la investigación.

Esta herramienta permite acercarse a cada persona de forma accesible y flexible, respetando sus tiempos, espacios y modos de expresión. La entrevista fue elaborada con preguntas que invitan a la reflexión, buscando captar no solo información, sino también sentido vivencias y miradas personales en torno al acompañamiento de niños y niñas con diagnóstico autismo.

Se prioriza un lenguaje claro cercano y respetuoso, con el propósito de generar un canal de diálogo genuino, aunque mediado por lo virtual. Esta modalidad permitió llegar a terapeutas, familias y docentes dentro de su propio contexto, brindando la posibilidad de participar con comodidad y autonomía, sin interrumpir sus rutinas diarias. De este modo, la recolección de información se pensó como un proceso cuidado, empático y ético donde cada respuesta representa una contribución valiosa al conocimiento construido colectivamente.

### **Procedimiento**

La investigación se desarrolló inicialmente con elección de la documentación, que conforma el marco conceptual y los antecedentes donde se desarrollan y analizan las variables que se investigan en dicho trabajo, las cuales son el juego terapéutico como herramienta para mejorar habilidades sociales y de comunicación en niños y niñas con autismo entre 3 y 10 años que residen en la localidad de San Antonio de Areco y clínica psicopedagógica.

En lo que respecta al análisis de los datos, considerándolo como un proceso no matemático de interpretación, este se realizará con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. Los datos recogidos serán tratados, en una primera etapa de análisis y clasificación, en forma individual y acorde al instrumento que lo proporcionará, siendo esta, la entrevista.

Luego, estos datos se clasifican en categorías de análisis cónsonas con las preguntas realizadas, las cuales, a su vez, responden a los objetivos propuestos; este procedimiento se hace con la finalidad de compararlos y relacionarlos en función de la clasificación de muestra elegida: psicopedagogos clínicos, padres y docentes de nivel inicial y primario que tengan experiencia con niños con TEA entre 3 y 10 años.

Finalmente se profundizará en la información obtenida, atendiendo al problema formulado y los objetivos planteados en función de elaborar la discusión y conclusiones.

### **Criterios Éticos de la Investigación**

En las ciencias sociales y humanas, la investigación requiere respeto, responsabilidad y cuidado hacia los participantes, garantizando su bienestar y evitando daños (Hernández Sampieri et al., 2014). El consentimiento informado es esencial, explicando objetivos, procedimientos, riesgos, beneficios y derechos, adaptándose a edad, capacidades cognitivas y contexto cultural, especialmente en niños o personas vulnerables. También es clave proteger la confidencialidad y el anonimato de los datos, asegurando su uso exclusivo para fines investigativos (Sampieri et al., 2014).

Estos principios coinciden con estándares internacionales como el Código de Núremberg, la Declaración de Helsinki y el Informe Belmont, que promueven respeto, beneficencia y justicia (National Commission, 1979). En investigaciones cualitativas, la empatía y reflexividad del investigador son fundamentales al considerar el vínculo y poder en

la relación con los participantes (Vasilachis de Gialdino, 2006; Flick, 2012). En psicopedagogía, la ética también implica cuidado y responsabilidad afectiva, protegiendo y acompañando a niños y familias de manera respetuosa (Noddings, 2006).

## **Capítulo 5**

### **Resultados**

Para alcanzar los objetivos planteados en esta investigación, se requiere la aplicación de técnicas específicas, como la entrevista, dirigida tanto a las familias de niños con TEA como a los profesionales que los acompañan, y docentes, con el fin de analizar posteriormente sus respuestas.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a psicopedagogas clínicas, padres y docentes que acompañan a niños y niñas de 3 a 10 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en San Antonio de Areco.

El análisis se centró en explorar cómo cada grupo percibe y utiliza el juego como herramienta para favorecer el desarrollo social, comunicativo y emocional de los niños. Se consideraron aspectos tales como la experiencia en el abordaje de estudiantes con TEA, la percepción sobre el impacto del juego, los tipos de juegos y dinámicas utilizadas en el aula, el consultorio o el hogar, los obstáculos y dificultades para su implementación, la articulación con la escuela y la familia, y el acompañamiento o la capacitación recibida para potenciar su uso como recurso terapéutico.

### **Profesionales**

Las entrevistas realizadas a las psicopedagogas clínicas permitieron acceder a una mirada situada y profundamente enriquecedora acerca del lugar que ocupa el juego en las intervenciones con niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En sus relatos emergió con claridad la experiencia acumulada en años de trabajo, lo que otorgó matices a las respuestas y permitió comprender cómo cada profesional construye, desde su práctica cotidiana, sentidos en torno al juego.

En cuanto a la trayectoria de experiencia profesional, se evidenció una amplia diversidad, algunas entrevistadas contaban con más de una década de trayectoria en el abordaje clínico de niños con TEA, mientras que otras transitaban etapas más recientes de su carrera. Sin embargo, este dato no implicó diferencias sustanciales en cuanto al reconocimiento del juego como herramienta central, ya que todas coincidieron en otorgarle un valor fundamental en la intervención. Lo que sí se distinguió fue la riqueza de ejemplos y situaciones que narraron aquellas con mayor recorrido, quienes lograron vincular el uso del juego con transformaciones concretas en los procesos de los niños y en las dinámicas familiares.

Respecto del lugar que ocupa el juego en las intervenciones, las psicopedagogas señalaron de manera unánime que constituye un eje transversal en su práctica. Lo describieron como un “puente” o “mediador” que posibilita el encuentro, la construcción de vínculo y la apertura hacia otras formas de comunicación. Para ellas, el juego no solo es una estrategia terapéutica, sino también una vía para acceder al mundo interno del niño, comprender sus intereses particulares y favorecer el despliegue de su subjetividad.

En cuanto a los tipos de juegos utilizados, las respuestas mostraron matices vinculados a las características y necesidades de cada niño. Se mencionaron juegos simbólicos, de construcción, de mesa y actividades lúdicas vinculadas al movimiento. No obstante, todas destacaron la importancia de adaptar las propuestas a los intereses específicos de cada niño con TEA, evitando imponer dinámicas rígidas y favoreciendo la flexibilidad. Varias de ellas subrayaron que, en muchos casos, los niños encontraban motivación en objetos o temáticas particulares, y que aprovechar esos focos de interés era clave para lograr una mayor implicación y sostener el vínculo terapéutico.

Entre los beneficios que las psicopedagogas identificaron a partir de sus prácticas, se destaca que el juego posibilita una conexión emocional más profunda con los niños, lo que

favorece la creación de un vínculo sólido y sostenedor de la tarea clínica. También remarcaron que a través de las propuestas lúdicas se logran avances en la comunicación, tanto verbal como no verbal, especialmente en aquellos niños que presentan mayores dificultades para expresarse. Además, subrayaron que el juego abre oportunidades para el encuentro con el otro, en tanto promueve turnos, intercambios y negociaciones que fortalecen las experiencias de socialización. Otro aspecto que señalaron como positivo es que el juego ofrece un marco flexible en el que es posible suavizar la rigidez de las conductas características del espectro, habilitando nuevas formas de exploración y participación.

Sin embargo, las profesionales también identificaron ciertos obstáculos que atraviesan la implementación del juego en el consultorio. En algunos casos, las dificultades de atención y regulación de la conducta interrumpen la dinámica lúdica, lo cual exige de la psicopedagoga estrategias específicas para sostener el interés del niño. También se mencionó la resistencia inicial que algunos niños muestran frente al juego compartido, ya que suelen inclinarse por actividades solitarias o repetitivas; esto implica un desafío adicional para lograr su apertura a nuevas experiencias. Otro obstáculo señalado se vincula con la falta de recursos materiales o de espacios adecuados para desplegar propuestas lúdicas variadas, lo que limita en ocasiones las posibilidades de intervención. No obstante, reconocen que su implementación requiere de una planificación cuidadosa, de adaptaciones constantes y de una dosis permanente de creatividad profesional para poder superar las barreras que se presentan en cada caso particular.

Acercas de la finalidad del juego dentro del dispositivo clínico. Las psicopedagogas coincidieron en que el juego abre la posibilidad de trabajar dimensiones que van más allá del aprendizaje formal. Mencionaron que, a través de él, los niños logran explorar roles sociales, ensayar formas de comunicación y, en ocasiones, disminuir la rigidez de sus conductas. Una de ellas expresó que el juego “permite que aparezca algo distinto, algo nuevo en el niño, que

no siempre surge en otras actividades más estructuradas”. Otra subrayó que este espacio es también una oportunidad para observar de qué manera los niños organizan su pensamiento, construyen hipótesis o resuelven conflictos, dimensiones centrales para la comprensión psicopedagógica.

Es por tal que, los resultados evidencian que, para las psicopedagogas clínicas entrevistadas, el juego no es un recurso accesorio, sino un dispositivo central e irremplazable en el abordaje con niños con TEA. Su utilización no solo enriquece la práctica profesional, sino que también habilita caminos alternativos de comunicación, vínculo y aprendizaje que serían más difíciles de alcanzar por otros medios.

### **Padres**

En el análisis de las entrevistas realizadas a las familias de niños y niñas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), de entre 3 y 10 años, en la clínica psicopedagógica de San Antonio de Areco, se pudo reconstruir un panorama rico y diverso acerca de la influencia del juego terapéutico en el desarrollo de la comunicación y las habilidades sociales.

Respecto de las formas de juego en el hogar, los padres describieron que sus hijos suelen preferir actividades estructuradas y predecibles. Algunos disfrutaban de los rompecabezas, el dibujo, los juegos de encastre o los bloques, en los que encuentran seguridad y concentración. Otros se inclinan por juegos de mesa sencillos, como el dominó o el memotest, que les permiten seguir reglas claras y comprensibles. También se mencionó la participación en juegos de imitación con muñecos, donde los niños representan escenas cotidianas, como dar de comer o acostar a dormir, aunque en muchos casos requieren del acompañamiento de un adulto para sostener la actividad.

En contraste, algunos testimonios reflejaron la preferencia por el juego libre al aire libre, como correr, saltar en la cama elástica, recolectar ramitas o jugar con tierra. En estos casos, los niños tienden a jugar de manera solitaria, mostrando mayores desafíos en la interacción con pares.

Los padres relataron cambios significativos en la comunicación desde que sus hijos comenzaron a participar de intervenciones terapéuticas que incluyen el juego. Se observaron avances en el uso de palabras y frases cortas, así como un mayor interés por iniciar interacciones. Se destacó también la ampliación de gestos comunicativos, como señalar, levantar la mano o mirar directamente a los ojos, lo cual favoreció la comprensión mutua en la vida cotidiana.

Un caso particular fue el de un niño no verbal, quien comenzó a utilizar pictogramas en las sesiones, lo que mejoró notablemente la comunicación con su familia y le permitió disfrutar de las actividades lúdicas como espacio de aprendizaje.

Al ser consultados sobre si el juego facilita la comunicación, la mayoría de los padres coincidió en que sí. Señalaron que, durante juegos como la pelota, los rompecabezas o los juegos de mesa, sus hijos lograban utilizar frases sociales sencillas como “te toca” o “gané”, además de respetar turnos y compartir logros. También expresaron que, en esos momentos, los niños los miraban más a los ojos y buscaban su participación activa, lo que evidenció que el juego se convierte en un espacio privilegiado para fomentar la interacción social.

Las familias destacaron el rol de los profesionales en la orientación sobre cómo utilizar el juego en el hogar para reforzar lo trabajado en terapia. Algunos padres señalaron que recibieron pautas claras sobre la importancia de aprovechar los intereses del niño, promover juegos por turnos, introducir consignas simples y reforzar cada intento de comunicación con elogios, gestos o sonrisas.

También se mencionó la recomendación de leer cuentos y conversarlos como recurso para estimular el lenguaje. En algunos casos, las pautas fueron mostradas de manera práctica dentro de las sesiones más que explicadas formalmente, aunque en todos los testimonios se reconoció que dichas orientaciones resultaron útiles para dar continuidad al trabajo terapéutico en casa.

En cuanto a las expectativas respecto al juego como herramienta terapéutica, los padres coincidieron en valoraciones positivas. Manifestaron que el juego permitió a sus hijos expresarse mejor, disfrutar de las interacciones y trasladar aprendizajes a la vida cotidiana, como esperar turnos en la mesa, pedir objetos con palabras o mostrar entusiasmo al compartir con otros.

Varios testimonios resaltaron que el juego fue una de las herramientas más efectivas dentro del tratamiento, no solo por los avances en la comunicación, sino también por la posibilidad de disfrutar del tiempo compartido en familia y fortalecer vínculos afectivos.

Los resultados permiten concluir que las familias perciben al juego terapéutico como un recurso que impacta de manera concreta y positiva en el desarrollo comunicativo y social de los niños con TEA, reconociendo su valor tanto en el espacio clínico como en la vida cotidiana.

## **Docentes**

En cuanto a la experiencia docente con alumnos con TEA, los docentes entrevistados presentan trayectorias de distinta duración en la enseñanza y acompañamiento de estudiantes con TEA, con un rango que va desde los 2 hasta los 20 años de experiencia. Esta diversidad evidencia tanto la presencia de docentes con una amplia formación y recorrido en inclusión educativa, como la incorporación más reciente de otros profesionales al trabajo con esta población. En términos generales, la mayoría cuenta con más de una década de práctica, lo

cual otorga un valor significativo a las observaciones recogidas, dado que se sostienen en vivencias consolidadas en distintos contextos educativos.

Existe un consenso unánime entre los participantes respecto a que el juego ejerce un impacto positivo en los niños y niñas con TEA. Los docentes destacan que esta herramienta posibilita la captación de la atención, la canalización de emociones, la socialización y la comunicación, constituyéndose en un medio privilegiado de aprendizaje. Asimismo, se reconoce que el juego favorece el desarrollo de la empatía, la flexibilidad cognitiva y la comprensión de reglas sociales. Algunos testimonios remarcan que el juego, a partir de los intereses del niño, permite diseñar propuestas lúdicas personalizadas que estimulan su participación y que, además, ofrecen un entorno seguro para practicar habilidades comunicativas.

En cuanto a las estrategias aplicadas, es decir tipos de juegos y dinámicas, se observa una variedad de recursos lúdicos adaptados según las edades y necesidades de los estudiantes. Se mencionan juegos matemáticos, de memoria (memotest), cartas, dados, tangram, loterías con pictogramas, dinámicas musicales y actividades de “juego simbólico” en los más pequeños. También se incluyen propuestas basadas en el movimiento y la música (bailes, canciones, saltos rítmicos) y juegos de texturas. Los docentes señalan que suelen adaptar los juegos para ajustarlos a los estilos de aprendizaje de los estudiantes con TEA, incorporando apoyos visuales y auditivos. Esta diversidad muestra cómo el juego puede funcionar como puente entre los contenidos escolares y el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas.

Las principales dificultades señaladas giran en torno a la necesidad de adaptar reglas y tiempos de juego, la interferencia de ruidos y barullos propios del aula, así como la heterogeneidad de intereses y niveles de motivación de los estudiantes. Algunos docentes remarcan que la ausencia de un “lenguaje común” o la presencia de demasiados alumnos en simultáneo complica la dinámica. Aun así, un caso señaló que no encuentra dificultades, lo

que refleja que la efectividad del juego también depende del contexto institucional, del acompañamiento recibido y del vínculo generado con los niños.

En la mayoría de las respuestas se observa que los niños con TEA presentan un mayor nivel de motivación, interés y comunicación durante las actividades lúdicas en comparación con las tareas escolares tradicionales. Los docentes perciben que, en el marco del juego, los estudiantes logran expresarse a través de gestos, conductas e interacciones grupales que en otras instancias resultan más limitadas. Asimismo, se destaca que el juego facilita la participación en dinámicas grupales, mientras que en actividades convencionales suelen requerir un trabajo más personalizado.

En relación al apoyo recibido por parte de especialistas, la mayoría de los docentes afirma contar con orientaciones, aunque con diferentes grados de sistematicidad. Algunos señalan que el acompañamiento proviene de reuniones con profesionales externos o de las MAI (Maestras de Apoyo a la Inclusión), quienes aportan propuestas concretas. Otros refieren recibir sugerencias en las reuniones institucionales o de equipos de conducción. Sin embargo, también se expresa que no siempre se cuenta con un apoyo sostenido, lo que genera una brecha entre la teoría y la práctica cotidiana en las aulas.

Por lo tanto, los resultados muestran que el juego es percibido como una herramienta fundamental para la inclusión y el desarrollo de niños con TEA, especialmente en lo que respecta a la comunicación, la socialización y la motivación escolar. No obstante, se observa la necesidad de continuar fortaleciendo el acompañamiento a los docentes y de diseñar estrategias institucionales que contemplen adaptaciones de tiempo, espacio y dinámica grupal, de modo que el juego se consolide como un recurso accesible y sostenido en el marco educativo y clínico psicopedagógico.

## Capítulo 6

### Discusión

En este capítulo se realiza la discusión de los resultados de las entrevistas hechas a psicopedagogas, padres y docentes a cargo de niños y niñas de entre 3 y 10 años con diagnóstico de Autismo, que asisten a la clínica psicopedagógica en San Antonio de Areco, y que incorporan el juego terapéutico, con el propósito de mejorar las habilidades sociales y de comunicación en estos niños.

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman que el juego constituye una herramienta fundamental en el abordaje psicopedagógico de niños y niñas con TEA, en línea con la literatura especializada Valdés (2019) destaca que el juego, al situar al niño en un contexto motivador y flexible, favorece el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y cognitivas.

En palabras de las profesionales en las entrevistas, una de ellas expresó que “El juego es esencial ya que permite abordar habilidades específicas como las habilidades sociales, motoras, cognitivas, emocionales. El juego implica momentos de compartir con otros. Por medio de él, se ponen en juego la interacción, la motivación, los intereses, el respeto a los tiempos (turnos), el respeto a reglas. Se trata de utilizar el juego como punto de partida, como herramienta para abordar todas estas cuestiones.” Lo expresado por la profesional entrevistada coincide con los planteamientos de Párraga-Salvatierra (2021).

Las psicopedagogas coincidieron además en que, independientemente de los años de experiencia —que iban desde recién egresadas hasta más de una década de trayectoria—, todas reconocen el valor central del juego en la intervención clínica, manifestando que han observado beneficios, como en el caso de otra profesional que manifiesta: “Los beneficios se observan en el lenguaje corporal, en generar vínculos”. Las profesionales con mayor

experiencia narraron situaciones concretas en las que el juego facilitó transformaciones visibles en los procesos de los niños y en la dinámica familiar, resaltando que a través del juego pueden ver cambios que no surgen en otras actividades.

Según los relatos recogidos, el juego funciona como un “puente” o “mediador” que posibilita la construcción de vínculo con el niño. Una de las psicopedagogas manifestó: “la linealidad que el juego ofrece, es un conducto para interpretar asociaciones sociales, que en muchos casos se vuelve compleja de comprensión”. Todas coincidieron en que el juego no solo es una estrategia terapéutica, sino también un espacio privilegiado para acceder al mundo interno del niño, favorecer su expresión y desplegar su subjetividad, en concordancia con la bibliografía de Fernandez (2010).

En relación con los tipos de juegos utilizados, los profesionales destacaron la necesidad de adaptar las propuestas a los intereses y características particulares de cada niño. Una entrevistada explicó: “Por ejemplo con muñecos: a la familia, aquellos que motiven el diálogo, a armar una historia o recrear una historia o jugar a situaciones en que debe por ejemplo hacer carreras, cargar nafta, trabajando también la flexibilidad para aceptar las propuestas ajenas. Juego de roles, juegos reglados donde deba respetar turnos, trabajando también la tolerancia a la frustración”, asociándose a lo que plantean Ruggieri y Cuesta Gómez (2023).

Por otro lado, en cuanto a los obstáculos o dificultades para incorporar el juego en el consultorio, el análisis de las entrevistas revela que, aunque las psicopedagogas coinciden en la importancia del juego como herramienta central en la intervención psicopedagógica, identifican distintos obstáculos relacionados con las características individuales de los niños y la dinámica de las sesiones. Un desafío recurrente es la preferencia por juegos solitarios y los intereses diversos de los niños, lo cual puede condicionar la participación y la interacción social. Una de las profesionales señaló:

“Muchos prefieren los juegos solitarios, qué en mi caso, se los otorgaba al finalizar las sesiones ya que seguir sus intereses resulta motivador. Además, prestar atención al tipo de juego que cada niño realiza nos brinda gran información que muchas veces se encuentra implícita”. Este hallazgo se vincula con la literatura que señala que los niños con TEA presentan patrones de juego que pueden ser repetitivos y centrados en intereses específicos, lo que requiere estrategias individualizadas para fomentar la interacción social y el juego simbólico (Valdés, 2019).

Las respuestas de las psicopedagogas sobre la capacitación específica en el uso del juego como herramienta terapéutica muestran una tendencia general a la falta de formación formal, aunque varias señalan experiencias indirectas de aprendizaje en contextos interdisciplinarios o mediante cursos y talleres. Esta situación evidencia que, si bien algunas profesionales han recibido capacitación puntual, la mayoría coincide en que no existe una formación sistemática específica en juego para niños con TEA, lo que refleja un área de oportunidad para la actualización profesional y la implementación de estrategias lúdicas en la práctica clínica.

En términos generales, las psicopedagogas coinciden en que la articulación con la escuela es un aspecto fundamental para garantizar la inclusión y el acompañamiento efectivo de los niños con TEA. Se observa que la comunicación constante, la colaboración con docentes, equipos interdisciplinarios y acompañantes externos, así como la adaptación de estrategias pedagógicas al contexto escolar, son elementos claves para favorecer el proceso educativo. Como señaló una de las profesionales: “Es crucial la interacción entre los equipos con el fin de llevar a cabo prácticas pedagógicas reales y estrategias educativas en forma mancomunada. La comunicación entre instituciones, familia y equipo terapéutico es primordial para el acompañamiento del proceso escolar del niño”. Estas respuestas

evidencian la importancia de mantener canales de comunicación abiertos y trabajar en conjunto con la escuela para asegurar que las intervenciones psicopedagógicas se integren de manera efectiva al entorno educativo. Estas respuestas coinciden con la literatura de González Moreno (2018).

Desde la perspectiva familiar, los resultados confirman que el juego representa un recurso clave para la comunicación, la interacción social y la inclusión de los niños con TEA en el hogar. Las familias entrevistadas coincidieron en que el juego constituye un espacio privilegiado para la conexión con sus hijos. En palabras de una madre: “Desde que empezamos las terapias basadas en el juego note que mi hijo mira más a los ojos, usa más los gestos para pedirme cosas y empieza a decir nuevas palabras.”. Este testimonio refleja cómo el juego posibilita la comunicación afectiva y el vínculo familiar, favoreciendo la comprensión de intereses, emociones y capacidades del niño, tal como indican los enfoques teóricos sobre desarrollo socioemocional y aprendizaje significativo en niños con TEA (Valdés, 2019). Los padres reportan que sus hijos participan en juegos diversos — individuales y compartidos, simbólicos, de construcción, de mesa, al aire libre y digitales— lo que evidencia la práctica de interacciones sociales en un contexto seguro y motivador. Delahooke (2021) enfatiza que el juego es una necesidad biológica y emocional que promueve la autorregulación, la resiliencia y la conexión interpersonal. La participación sensible y empática de los adultos fortalece los vínculos afectivos y crea un ambiente seguro para la exploración emocional, especialmente en niños con dificultades de comunicación o respuestas emocionales intensas.

Además, Rodríguez Capdepón et al. (2021) respaldan la relevancia de la participación de los cuidadores, evidenciando que la terapia de juego combinada con parentalidad positiva es altamente efectiva para fortalecer la comunicación, abordar dificultades y consolidar vínculos entre padres e hijos con TEA. Los hallazgos de las entrevistas concuerdan con

Arroyo et al. (2018), quienes diferencian el juego funcional-simbólico —manipulación de objetos y representación ficcional— del juego orientado al contacto interpersonal, promoviendo distintas áreas del desarrollo integral.

Además, los familiares remarcaron que el juego contribuye al desarrollo de habilidades sociales y a la práctica de normas y turnos de manera natural. Una madre expresó: “Si. Cuando jugamos juntos él, está muy conectado. Lo disfruta. Sabe respetar turnos. Puede compartir. Y nos hace participar”. Esto evidencia que el juego no solo funciona como herramienta de aprendizaje y expresión, sino también como un recurso que facilita la inclusión y la socialización, en concordancia con la literatura que subraya la importancia de entornos lúdicos adaptados a los intereses y necesidades de los niños con TEA. Bella (2022)

El documento Educación Inclusiva. Fundamentos y Prácticas para la Inclusión, emitido por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación (2019) resalta que los niños con TEA enfrentan desafíos en la comprensión de reglas, la interacción social y la flexibilidad cognitiva, pero que estrategias pedagógicas adaptadas, como apoyos visuales, adaptación de juegos, entrenamiento en habilidades sociales y ambientes predecibles, favorecen la inclusión y la participación activa. Esto se refleja en la práctica de los padres, quienes implementan estas estrategias en el hogar, contribuyendo a la construcción de vínculos afectivos y comunicativos sólidos.

En cuanto a la experiencia de docentes y su mirada sobre el juego, una docente menciona que “el juego tiene un impacto altamente positivo en el desarrollo social y comunicativo de estudiantes con autismo, ya que es una herramienta terapéutica poderosa que les permite explorar el mundo social en un entorno seguro, practicar habilidades de interacción, expresar emociones, comprender las reglas sociales y desarrollar la flexibilidad cognitiva y la empatía a su propio ritmo”, estos dichos guardan relación con lo expuesto por Delahooke (2021)“. Además, muchas destacaron que, independientemente de los años de

experiencia, todas reconocen que el juego facilita la comprensión de las necesidades y los intereses de los estudiantes. En cuanto al considerar si el juego en el aula, tiene impacto positivo, una docente manifestó: “Si, en estudiantes con TEA hay que encontrar sus intereses en los juegos, para pensar nuevas propuestas lúdicas, ya que suelen ser muy individuales y creativos de sus propios juegos, el aprendizaje se da con otros y esta, es una herramienta ideal”. Esta percepción coincide con los enfoques teóricos sobre el aprendizaje lúdico, que resaltan que el juego posibilita la construcción de conocimiento en contextos significativos y cercanos a los intereses de los niños a los que se refiere la bibliografía de Valdés (2019).

Los desafíos mencionados por los docentes —ruidos del aula, heterogeneidad de intereses y necesidad de adaptar reglas y consignas— reflejan la complejidad de diseñar contextos inclusivos que promuevan la participación de todos los estudiantes. Además, Ruggeri y Cuesta Gómez (2023) destacan que la comunicación en niños con autismo se potencia en entornos que reducen la presión social y favorecen la interacción espontánea, posicionando al juego como mediador entre el niño y el entorno, y generando un espacio de confianza y exploración, coincidentes con los resultados de las entrevistas.

El acompañamiento profesional aparece como un elemento central. Los docentes mencionan la necesidad de un trabajo sistemático y articulado entre la clínica psicopedagógica y el ámbito escolar, reforzando lo planteado por Bella (2022) sobre la importancia de la colaboración interdisciplinaria para lograr un impacto sostenido en la trayectoria escolar de los niños con TEA. Filidoro et al. (2018) y Párraga-Salvatierra (2021) subrayan que el juego cumple funciones diagnósticas, terapéuticas y reeducativas, facilitando la identificación de dificultades, la elaboración de conflictos y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, concordantes con lo manifestado por los entrevistados.

En términos generales, los resultados demuestran que el juego constituye un dispositivo privilegiado para la inclusión y el desarrollo integral de los niños con TEA,

siempre que se combine con la adaptación de propuestas, el acompañamiento profesional y la participación activa de familias y docentes. Este hallazgo refuerza la necesidad de intervenciones integrales y colaborativas que articulen clínica, escuela y hogar, garantizando un abordaje centrado en las necesidades individuales de cada niño.

Para futuras investigaciones, se sugiere explorar la efectividad de distintos tipos de juegos según la edad, el perfil de desarrollo o las características del TEA, así como evaluar la formación de docentes y familias en la implementación de estrategias lúdicas. También resulta relevante estudiar la transferencia de aprendizajes del contexto clínico a la escuela y el hogar, y la eficacia de intervenciones diseñadas bajo principios de inclusión educativa y parentalidad positiva.

## Capítulo 7

### Aportes y Contribuciones de la Investigación

La presente investigación aporta valiosos elementos tanto al campo teórico como a la práctica clínica y educativa en psicopedagogía, al centrarse en la utilización del juego como herramienta terapéutica en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Desde una perspectiva teórica, el estudio amplía el entendimiento sobre cómo el juego no se limita a una actividad recreativa, sino que constituye un recurso estratégico para el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y cognitivas. Al integrar los relatos de psicopedagogas clínicas, familias y docentes, se evidencia que el juego permite abordar dimensiones del aprendizaje y la interacción social que, de otro modo, serían difíciles de acceder en contextos convencionales, ofreciendo una visión más completa y matizada de su impacto en el desarrollo infantil.

En el ámbito práctico, la investigación contribuye a visibilizar la importancia de planificar intervenciones lúdicas adaptadas a las necesidades y características individuales de cada niño. Los resultados destacan cómo las psicopedagogas utilizan diversos tipos de juegos —simbólicos, estructurados y de roles— para favorecer la comunicación, el respeto por turnos, la regulación emocional y la socialización. Este conocimiento puede servir de guía para profesionales que trabajen en entornos clínicos o educativos, brindando orientaciones concretas sobre cómo implementar estrategias lúdicas efectivas, cómo superar obstáculos relacionados con la atención o la rigidez conductual y cómo fomentar la participación activa de las familias en el proceso terapéutico.

A nivel social e institucional, el estudio evidencia la relevancia de articular el trabajo clínico con la escuela y la familia, resaltando la necesidad de espacios inclusivos que promuevan la participación de los niños con TEA en actividades lúdicas y de aprendizaje.

Esta mirada integradora permite sensibilizar a los equipos educativos y a las instituciones de salud sobre la importancia de generar entornos que reconozcan la diversidad y favorezcan el desarrollo integral de los niños, contribuyendo a prácticas pedagógicas más inclusivas y conscientes de las necesidades individuales.

Finalmente, desde una perspectiva metodológica, el enfoque cualitativo utilizado demuestra la riqueza de acceder a las experiencias y percepciones de los profesionales, familias y docentes, mostrando que la voz de los actores implicados es central para comprender el efecto del juego terapéutico.

Este abordaje puede inspirar futuras investigaciones que profundicen en la relación entre el juego, la comunicación y el desarrollo social de los niños con TEA, así como en el diseño de estrategias de intervención más innovadoras y efectivas. En conjunto, los aportes de esta investigación reflejan un avance en la comprensión del juego terapéutico como herramienta central en la psicopedagogía clínica, ofreciendo orientaciones claras para la práctica profesional y generando un aporte significativo al desarrollo de estrategias inclusivas y centradas en el bienestar de los niños con TEA.

## Capítulo 8

### Limitaciones de la Investigación

A pesar de los hallazgos significativos que esta investigación aporta al campo de la psicopedagogía clínica, es necesario reconocer ciertas limitaciones que condicionan la generalización de los resultados. En primer lugar, la muestra de participantes fue reducida y se centró exclusivamente en psicopedagogas clínicas, familias y docentes de niños con TEA en la ciudad de San Antonio de Areco. Esto implica que los hallazgos reflejan experiencias y percepciones contextuales muy particulares, por lo que no pueden extrapolarse automáticamente a otros contextos clínicos, educativos o geográficos.

Otra limitación se relaciona con la diversidad de perfiles de los niños participantes. Las intervenciones, los niveles de comunicación y las características individuales de cada niño con TEA influyeron directamente en la manera en que se percibió y se implementó el juego terapéutico. Esta heterogeneidad, aunque enriquece el análisis cualitativo, también dificulta establecer conclusiones uniformes sobre la efectividad de determinadas estrategias lúdicas para todos los niños del espectro.

Asimismo, la investigación dependió principalmente de relatos y percepciones subjetivas de profesionales, familias y docentes. Aunque estos testimonios son valiosos para comprender la experiencia vivida y la percepción del impacto del juego, no permiten medir de manera objetiva los cambios en habilidades sociales o comunicativas. Esto señala la necesidad de complementar futuros estudios con instrumentos de evaluación estandarizados y observaciones directas más sistemáticas.

Finalmente, se reconoce que el tiempo limitado de recolección de datos puede haber condicionado la profundidad de algunos análisis. En algunos casos, las experiencias descritas

por las familias y profesionales reflejan avances recientes y, por lo tanto, podrían variar con el tiempo y con la continuidad de las intervenciones.

En consonancia, estas limitaciones no restan valor a los aportes de la investigación, pero subrayan la importancia de interpretar los resultados con cautela y de considerar estos factores al diseñar futuras investigaciones que profundicen en el uso del juego terapéutico en contextos psicopedagógicos.

## Capítulo 9

### Conclusiones

La presente investigación permitió profundizar en la comprensión del juego terapéutico como herramienta central en la intervención psicopedagógica con niños y niñas de 3 a 10 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la clínica de San Antonio de Areco. A partir del análisis de las entrevistas realizadas a psicopedagogas clínicas, familias y docentes, se constató que el juego constituye un recurso fundamental para favorecer la comunicación, la interacción social y el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Lejos de limitarse a un espacio recreativo, el juego se presenta como un medio privilegiado para establecer vínculos de confianza, explorar intereses individuales y facilitar aprendizajes significativos en contextos terapéuticos y educativos seguros y motivadores.

Los relatos de las psicopedagogas evidenciaron cómo la planificación cuidadosa de actividades lúdicas, adaptadas a las características y necesidades de cada niño, se traduce en beneficios concretos: mayor expresión verbal y no verbal, comprensión de normas sociales, desarrollo de habilidades de cooperación y turnos, y regulación de emociones. Los docentes, por su parte, destacaron que el juego en el aula y en actividades grupales permite observar avances similares en términos de participación, interacción con pares y comprensión de reglas sociales, contribuyendo a un mejor clima de aprendizaje inclusivo. Así, tanto en el consultorio como en la escuela, el juego funciona como un puente que conecta la intervención terapéutica con la vida cotidiana de los niños, reforzando las habilidades sociales y comunicativas en distintos entornos.

Desde la perspectiva de las familias, se evidenció que el juego es percibido como un instrumento que favorece la comunicación y la socialización, y que impacta positivamente en

el bienestar emocional de los niños. Los padres destacaron que, al incorporar pautas y orientaciones propuestas por las psicopedagogas y docentes, lograron potenciar los aprendizajes y la expresión de sus hijos en el hogar, reafirmando la relevancia de una intervención lúdica articulada entre clínica, escuela y familia.

## **Capítulo 10**

### **Propuestas de Intervención**

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se evidencia que el juego terapéutico constituye un recurso central y privilegiado para favorecer el desarrollo integral de niños y niñas de 3 a 10 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en contextos clínicos, familiares y educativos.

Las entrevistas realizadas a psicopedagogas, familias y docentes permitieron identificar tanto los beneficios como los obstáculos de su implementación, así como la importancia de la articulación entre los distintos actores que acompañan al niño. Esto orienta a la elaboración de propuestas de intervención que fortalezcan la comunicación, la interacción social, la regulación emocional y las habilidades cognitivas a través de estrategias lúdicas planificadas, individualizadas y adaptadas a cada contexto.

En primer lugar, se propone el diseño de intervenciones lúdicas individualizadas, considerando los intereses, motivaciones y características de cada niño. Esto implica realizar un diagnóstico inicial que permita identificar fortalezas y áreas de oportunidad en habilidades sociales, comunicativas y cognitivas. A partir de esta información, los profesionales podrán seleccionar juegos simbólicos, estructurados, de roles o sensoriales, definiendo objetivos terapéuticos claros y específicos para cada sesión. Incorporar rutinas predecibles y apoyos visuales facilita la comprensión de las actividades y reduce la ansiedad, promoviendo la participación activa y sostenida de los niños.

Asimismo, la investigación subraya la necesidad de integrar el juego en la práctica clínica, educativa y familiar, promoviendo la coherencia entre los distintos entornos de aprendizaje. La coordinación entre psicopedagogas, docentes y familias permite generalizar

los aprendizajes y asegurar que los avances obtenidos en el consultorio se transfieran al aula y al hogar. Los docentes destacaron que las actividades lúdicas en el aula, junto con el acompañamiento de la familia y del equipo terapéutico, favorecen la interacción entre pares, el respeto de reglas y la comprensión de normas sociales, contribuyendo a un clima inclusivo y motivador.

Dentro de este enfoque, se identifican estrategias concretas que los profesionales pueden implementar para potenciar la comunicación y las habilidades sociales de los niños con TEA. Entre ellas se incluyen los juegos de turnos y cooperación, que enseñan a esperar, anticipar acciones y comunicarse de manera efectiva; los juegos simbólicos y de roles, que promueven la imaginación, la empatía y la expresión verbal; los juegos sensoriales y manipulativos, que facilitan la exploración, la motricidad fina y la regulación emocional; y los juegos estructurados con reglas claras, que refuerzan nociones de espacio, cantidad y resolución de problemas de manera guiada. Estas estrategias deben ser acompañadas de una supervisión profesional que permita observar la evolución y ajustar las actividades según las respuestas individuales de cada niño.

El acompañamiento de las familias constituye otro eje fundamental para potenciar los efectos del juego terapéutico. Se recomienda brindar orientación sobre cómo utilizar los momentos de juego en el hogar, respetando los intereses del niño y fomentando la participación activa de todos los miembros de la familia. Los profesionales pueden enseñar a reforzar los intentos de comunicación con elogios, gestos de aprobación y apoyos visuales, así como sugerir actividades que incorporen turnos y cooperación. La interacción continua entre familias y profesionales, a través de reuniones, seguimientos y canales de comunicación flexibles, fortalece la continuidad del aprendizaje y asegura la transferencia de habilidades al contexto cotidiano.

En términos de formación profesional, los hallazgos indican que la capacitación específica en juego terapéutico contribuye a mejorar la calidad de la intervención. Por ello, se sugiere desarrollar programas de formación para psicopedagogas, docentes y profesionales de la salud, incluyendo talleres interdisciplinarios, intercambio de experiencias y sistematización de buenas prácticas. Esto permitirá fortalecer las competencias profesionales, promoviendo intervenciones más efectivas y coherentes con las necesidades de cada niño.

El monitoreo y la evaluación continua constituyen otro aspecto clave. Los profesionales deben implementar un registro sistemático de avances en habilidades sociales, comunicación, cognición y regulación emocional, ajustando las estrategias según la respuesta del niño. Asimismo, es importante evaluar la generalización de los aprendizajes en distintos contextos, garantizando que el juego terapéutico cumpla su función de puente entre clínica, escuela y hogar.

Finalmente, la creación de entornos inclusivos y adaptativos resulta esencial para favorecer la participación plena de los niños con TEA. Esto implica diseñar espacios previsibles y seguros, con materiales accesibles, adaptaciones curriculares y actividades que contemplen la diversidad de intereses, habilidades y necesidades sensoriales. La interacción con pares y adultos en un contexto de respeto y acompañamiento facilita la socialización, la cooperación y la motivación para participar en actividades compartidas, consolidando así los aprendizajes y fortaleciendo el bienestar emocional de los niños.

A modo de síntesis, las propuestas de intervención profesional que se deducen de esta investigación pueden resumirse en los siguientes puntos:

- ✓ Diseñar juegos individualizados según el perfil y las necesidades de cada niño.

- ✓ Integrar el juego en clínica, escuela y hogar mediante coordinación entre profesionales y familias.
- ✓ Implementar juegos de turnos, cooperación, roles, simbólicos, sensoriales y estructurados con reglas claras.
- ✓ Orientar y capacitar a las familias para potenciar el juego terapéutico en el hogar.
- ✓ Desarrollar programas de formación y actualización profesional en juego terapéutico.
- ✓ Monitorear y evaluar sistemáticamente avances y aprendizajes en distintos contextos.
- ✓ Crear entornos inclusivos, predecibles y adaptativos que promuevan la participación y el bienestar de los niños.

En conjunto, estas propuestas buscan no solo optimizar el potencial del juego como herramienta terapéutica, sino también consolidar un abordaje integral que considere la interacción entre clínica, escuela y familia. Se espera que su implementación contribuya a mejorar la comunicación, las habilidades sociales, la regulación emocional y el desarrollo integral de los niños y niñas con TEA, al mismo tiempo que fortalezca la práctica profesional y promueva entornos más inclusivos, comprensivos y respetuosos de la diversidad.

## Capítulo 11

### Líneas de Investigaciones Futuras

A partir de los hallazgos de esta investigación, se identifican diversas oportunidades para profundizar en el estudio del juego terapéutico en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Una primera línea de investigación podría centrarse en evaluar de manera cuantitativa los efectos del juego terapéutico sobre las habilidades sociales y comunicativas, mediante el uso de instrumentos estandarizados y observaciones sistemáticas que permitan medir los avances de forma objetiva y comparativa entre distintos grupos de niños. Esto permitiría complementar los datos cualitativos obtenidos y brindar evidencia más robusta sobre la eficacia de las intervenciones lúdicas en contextos clínicos y educativos.

Otra línea relevante consistiría en analizar la articulación entre la clínica, la escuela y la familia en la implementación del juego como herramienta terapéutica. Estudios futuros podrían explorar cómo la coordinación entre profesionales, docentes y familias influye en la generalización de las habilidades adquiridas, identificando estrategias que potencien la continuidad del aprendizaje más allá del consultorio y del aula. Esta perspectiva permitiría diseñar modelos de intervención inclusivos, sostenibles y adaptados a la diversidad de necesidades de los niños con TEA.

Asimismo, resulta pertinente investigar las adaptaciones específicas del juego según diferentes niveles de funcionamiento y características individuales de los niños dentro del espectro autista. Esto incluiría explorar qué tipos de juegos —simbólicos, estructurados, de roles o sensoriales— son más efectivos según edad, perfil comunicativo o intereses, y cómo estas estrategias influyen en la motivación, la regulación emocional y la interacción social.

Finalmente, una línea de investigación futura podría enfocarse en el impacto del juego terapéutico en la formación y capacitación de profesionales, evaluando cómo la preparación específica en el uso de estrategias lúdicas incide en la calidad de la intervención psicopedagógica. Esto contribuiría a generar programas de formación que fortalezcan las competencias de psicopedagogas, docentes y otros profesionales que trabajan con niños con TEA, promoviendo prácticas clínicas y educativas más efectivas e inclusivas.

En conjunto, estas líneas de investigación ofrecen un horizonte prometedor para seguir profundizando en el potencial del juego como herramienta terapéutica, contribuyendo a mejorar la calidad de vida, la comunicación y la socialización de los niños con TEA, así como a fortalecer la práctica profesional en contextos clínicos y educativos.

## Capítulo 12

### Referencias Bibliográficas

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5* (5.<sup>a</sup> ed.; A. Guimerá, Trad.). Editorial Médica Panamericana. (Obra original publicada en 2013)

Arean, B. (2020). *Intervenciones tempranas en los trastornos del espectro autista: Perspectiva psicopedagógica* [Trabajo final de grado, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM.  
<https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1641/1/TFE%20ESHUM%202020%20AB.pdf>

Arroyo, A., Caraballo, R., & Ruggieri, V. (2018). *Neurodesarrollo: Un puente entre salud y educación*. Fundación Garrahan.

Asperger, H. (1944). Die “autistischen Psychopathen” im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76–136. . <https://doi.org/10.1007/BF01837709>

Bella, M. (2022). *Guía teórico-práctica: Evaluación psicopedagógica en niños de 6 a 12 años*. Perfil neuropsicológico. Paidós.

Buet, L. S. (2020). *El juego lúdico como dispositivo de abordaje con pacientes con autismo* [Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana]. <https://dspaceapi-test.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/0c2e4d60-002c-4da1-abcf-55903668efad/content>

Carrasco Garcés, A. (2021). *El juego como técnica para desarrollar la comunicación en niños entre 2-8 años con TEA en la Clínica Psiconova* [Tesis de grado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/57048>

CDC. (2020). Early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 years — Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(3), 1–11.

<https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6903a1>

Chalén Baque, K., & Mero Rosero, M. (2023). *Planificación y ejecución de actividades lúdicas orientadas al desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA* [Tesis de grado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/68388>

Contini, L. E., Astorino, F., & Manni, D. C. (2019). Estimación de la prevalencia temprana del Trastorno del Espectro Autista. *Boletín Técnico, Serie Zoológica*, 13(12-13).

Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research: Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623–630. –630.

Del Papa, D. M., & Izzi, V. (2023). *Las intervenciones de psicopedagogos/as en la infancia con niños y niñas con T.E.A.* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Río Cuarto].

<https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/730/Inv.%20D-483%20MFN%207705%20tesis.pdf>

Delahooke, M. (2021). *Más allá de la conducta: Usar la neurociencia para comprender y tratar a los niños con dificultades emocionales y del desarrollo*. Eleftheria.

De Souza Godinho, A. M., & Gastaldo, D. (2021). *Teoría fundamentada: Una metodología cualitativa*. Lugar Editorial.

- Fejerman, N., & Grañana, N. C. (2017). *Neuropsicología infantil*. Paidós.
- Fernández, A. (2010). *La inteligencia atrapada: Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia* (1ª ed. 15ª reimp.). Ediciones Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2018). *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Entreideas.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.
- Flores de Villar, M. (2021). Relaciones familiares entre padres e hijos/as con trastorno del espectro autista (TEA) a través del juego como actividad principal en la intervención de Terapia Ocupacional: Estudio de casos en colegios de la comuna de Maipú (RM, Chile). *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 22(2). <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2021.55299>
- Garaigordobil, M. (2008). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. En F. Froufe (Coord.), *Psicología del desarrollo: De la infancia a la vejez* (pp. 199–219). Ediciones Pirámide.
- [https://www.researchgate.net/publication/39211915\\_Importancia\\_del\\_juego\\_infantil\\_en\\_el\\_desarrollo\\_humano](https://www.researchgate.net/publication/39211915_Importancia_del_juego_infantil_en_el_desarrollo_humano)
- González-Moreno, C. X. (2017). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. <https://www.academia.edu/33335201s>
- Grañana, N. (Comp.). (2014). *Manual de intervención para trastornos del desarrollo en el espectro autista: Enfoque neuropsicológico*. Paidós.
- Grañana, N., & Tenenbaum, L. (Eds.). (2022). *Manual de intervención para trastornos del desarrollo en el espectro autista*. Editorial Akadia.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Hurtado, E. J. V., Ureña Santos, O. D. J., & Carballo Reina, O. (2023). El juego simbólico como estrategia clínica para el desarrollo socioafectivo en niños con TEA. *Revista Científica de Psicología*, 1(1).

<http://190.122.99.186/bitstream/handle/123456789/2643/Art.%201%20Revista%20de%20Psicología%202023-2.pdf>

Incaminato, M. (2023). *La posición de los/las psicopedagogos/as que realizan práctica clínica con niños/as respecto al diagnóstico de autismo* [Tesis de grado, Universidad Nacional del Comahue]. <https://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/17566>

Maggio, V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia*. Paidós.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/inclusiva>

Mora, J., Díaz, V., Echeverría, J., & Cerda, M. (2025). Funciones ejecutivas y trastorno del espectro autista en la infancia: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Neuropsicología*, 6(1), 1–15. <https://neuropsychologylearning.com/wp-content/uploads/pdf/pdf-revista-vol6/vol6-n1-2023-revista.pdf>

National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. U.S. Government Printing Office. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>

Noddings, N. (2006). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.

Ñungo Carmona, M. F., & Muñoz Parra, V. (2022). *El juego como herramienta psicoterapéutica en niños con autismo*. Colombia: Psicología, Universidad de San Buenaventura. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/763fbb43-084e-46fa-ba0c-34dc66f46b50/content>

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Clasificación internacional de enfermedades (CIE-11)*. <https://icd.who.int>

Párraga Burgos, K. J., & Solís Cáceres, R. W. (2022). *Estrategias lúdicas para el aprendizaje de habilidades sociales en niños con autismo* [Tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil]. <https://repositorio.ug.edu.ec/items/bb95e480-7369-465c-851c-d98f0abdf24b>

Párraga-Salvatierra, N. C. (2021). El juego como estrategia psicopedagógica y su impacto en la calidad educativa de los estudiantes de básica media. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 903–919. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1747>

Piaget, J. (1945). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Delachaux & Niestlé.

Piaget, J. (1962). *El juego y la realidad del niño*. Morata.

Pincay Almeida, J. R., & Venet Muñoz, R. (2024). La intervención psicopedagógica para el desarrollo del lenguaje verbal en niños con autismo. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, 8. <https://doi.org/10.58663/riied.vi8.165>

Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.).

<https://dle.rae.es>

Centers for Disease Control and Prevention, Autism and Developmental Disabilities

Monitoring Network. (2021). *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.htm>

Rivera Tucta, O. A. (2023). *El juego como apoyo terapéutico en el desarrollo de habilidades sociales en un niño con TEA* [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Martín].

Repositorio Institucional UNSM. <http://190.12.52.232/handle/44000/6201>

Rodríguez Capdepón, A., Pérez Lencina, A., & Moreno Ruiz, M. (2021). Análisis de la eficacia del uso de la terapia de juego y la parentalidad positiva en la atención temprana de niños con TEA. *Florida Journal of Development*, 2(5), 6511–6534.

<https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/828/729>

Ruggieri, V. L., & Cuesta Gómez, J. L. (2023). *Autismo: Cómo intervenir, desde la infancia a la vida adulta*. Paidós.

Tenembaum, S., & Grañana, N. (Eds.). (2022). *Manual de tratamiento en neurodesarrollo y neurología infantil* (Tomo I). La Crujía.

Tuerk, C., Smith, J., & Johnson, L. (2021). *Estrategias de intervención en el juego simbólico para niños con Trastorno del Espectro Autista*. Editorial Académica.

United States. Department of Health, Education, and Welfare. (1947). *Trials of war criminals before the Nuremberg Military Tribunals under Control Council Law No. 10, Nuremberg, Germany, 1946–1949* (Vol. 2). U.S. Government Printing Office.

Valdés, D. (2019). *Autismo: Cómo crear contextos amigables*. Paidós.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1982). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Fondo de Cultura Económica.
- Wing, L. (1994). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals* (2nd ed.). Constable.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.
- World Medical Association. (2013). *World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects*.  
<https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>

## **Anexos**

### **Anexo 1. Consentimientos informados de los Participantes**

### **Anexo 2. Modelo de Consentimiento Informado de los Participantes de la Investigación FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de .....de UFLO Universidad, desean conocer.....Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre..... Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad ..... y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°:

### **Anexo 3. Modelo de instrumentos de Recolección de Datos a Profesionales, Padres y Docentes**

#### **Entrevistas a Psicopedagogas clínicas:**

Nombre:

Edad:

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en el abordaje con niños con TEA?

¿Qué lugar considera que ocupa el juego en sus intervenciones psicopedagógicas con niños y niñas con autismo?

¿Qué tipo de juegos utiliza en el consultorio con niños con TEA? ¿Utiliza algunos específicamente para mejorar su comunicación y habilidades sociales? ¿Cuáles y Por qué? (estructurados, libres o simbólicos)? Explique brevemente por qué la selección que hace.

¿Ha observado algún tipo de beneficios en los niños con autismo cuando incorpora el juego en la intervención en niños con TEA? ¿Cuáles?

¿Observa algún tipo de obstáculo o dificultad al incorporar el juego en el consultorio en niños con TEA? ¿Cuáles?

¿Ha recibido alguna capacitación específica sobre el uso del juego como herramienta terapéutica en niños con TEA?

¿Cómo es la articulación con la escuela de aquellos niños con TEA que asisten al consultorio?

¿Cómo es la comunicación que mantiene con las familias de los niños con TEA que atiende?

### **Entrevistas a padres:**

Fecha:

Hora:

¿Con qué frecuencia su hijo o hija juega en casa y a qué tipo de juegos?

¿Qué cambios en la comunicación ha notado en su hija o hijo desde que participa en intervenciones terapéuticas que incluyen el juego?

¿Ha observado que el juego facilite la comunicación con su hijo en alguna ocasión?

¿Ha recibido orientación sobre cómo utilizar el juego en casa para apoyar el desarrollo de las habilidades sociales y de comunicación de su hijo o hija? ¿De qué tipo?

¿Qué expectativas tiene respecto al juego como herramienta terapéutica para mejorar las habilidades sociales y de comunicación dentro del tratamiento de su hijo/a?

## **Entrevistas a Docentes:**

Fecha:

Hora:

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en el abordaje con niños con TEA?

¿Considera que el juego tiene un impacto positivo en el desarrollo social y comunicativo de sus estudiantes con autismo? ¿Por qué?

¿Qué tipo de juegos o dinámicas lúdicas incorpora en el aula con estos alumnos?

¿Qué obstáculos o dificultades encuentra al intentar incorporar el juego en el aula en niños con TEA?

¿Observa diferencias en la participación o comunicación de los niños con autismo durante actividades lúdicas frente a otras actividades escolares?

¿Recibe acompañamiento o sugerencias específicas sobre el uso del juego por parte de especialistas?

## **Anexo 4. Respuestas a las entrevistas**

Para acceder al formulario de entrevistas realizadas a profesionales, dirigirse al siguiente link:

[https://docs.google.com/forms/d/1sEPJwDYzD1DMpOO-Ol57qpE-Derk0h\\_kGzDxyqA9ees/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1sEPJwDYzD1DMpOO-Ol57qpE-Derk0h_kGzDxyqA9ees/edit#responses)

Para acceder al formulario de entrevistas realizadas a padres, dirigirse al siguiente link:

[https://docs.google.com/forms/d/1S2UI-j5FTn9XAAAdU\\_r7uucGS9EK3\\_D8MT00ZR3p2Doo/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1S2UI-j5FTn9XAAAdU_r7uucGS9EK3_D8MT00ZR3p2Doo/edit#responses)

Para acceder al formulario de entrevistas realizadas a docentes, dirigirse al siguiente link:

<https://docs.google.com/forms/d/1neLulb6X2ZL9pcwx3kTwr4HQ2mkuYaD80uV3J5XMU-E/edit#responses>