Noesis. Revista Electrónica de Investigación
Año 8. Vol 8. N°1. Edición Especial. 2026
Hecho el depósito de Ley: FA2019000060
ISSN: 2739-0365
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS KOINONIA (IIEAK).
Santa Ana de Coro. Venezuela.

DOI 10.35381/noesisin.v8i1.936

El juego para el desarrollo social de estudiantes con TEA: una revisión sistemática

Play for the social development of students with ASD: a systematic review

Daysi Buitrón-Zambrano
p7001200509@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo, Piura, Piura
Perú
https://orcid.org/0000-0002-3200-1214

Recepción: 15 de junio 2026
Revisado: 26 de agosto 2026
Aprobación: 15 de octubre 2026
Publicado: 01 de noviembre 2026

Noesis. Revista Electrónica de Investigación
Año 8. Vol 8. N°1. Edición Especial. 2026
Hecho el depósito de Ley: FA2019000060
ISSN: 2739-0365
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS KOINONIA (IIEAK).
Santa Ana de Coro. Venezuela.

RESUMEN

El objetivo fue analizar el aporte del juego al desarrollo social de estudiantes con trastorno del espectro autista. Se realizó una revisión sistemática de enfoque cualitativo y tipo documental, con análisis de contenido de 20 artículos publicados entre 2022 y 2026 en revistas indexadas en Scopus y SciELO. Los resultados permitieron identificar cinco categorías: juego mediado por pares e inclusión escolar, programas estructurados de habilidades sociales basados en el juego, juego vinculado con la música y el movimiento, juegos digitales y serios, y participación familiar en el juego. El juego favoreció la interacción con los pares, la comunicación social, la cooperación y la atención conjunta, aunque la generalización de los avances y la calidad metodológica de los estudios fueron limitadas. Se concluyó que el juego constituyó una estrategia valiosa para el desarrollo social cuando se planificó de manera intencionada y contó con la mediación de docentes, compañeros y familias.

Descriptores: Juego; autismo; competencias sociales; educación inclusiva. (Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The objective was to analyze the contribution of play to the social development of students with autism spectrum disorder. A systematic review with a qualitative, documentary approach was carried out, with content analysis of 20 articles published between 2022 and 2026 in journals indexed in Scopus and SciELO. The results identified five categories: peer-mediated play and school inclusion, structured play-based social skills programs, play linked to music and movement, digital and serious games, and family involvement in play. Play supported peer interaction, social communication, cooperation, and joint attention, although the generalization of gains and the methodological quality of the studies were limited. It was concluded that play was a valuable strategy for social development when it was intentionally planned and mediated by teachers, peers, and families.

Descriptors: Play; autism; social skills; inclusive education. (UNESCO Thesaurus).

INTRODUCCIÓN

El trastorno del espectro autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que se caracteriza por diferencias persistentes en la comunicación y la interacción social, así como por patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos. En el ámbito escolar, estas diferencias suelen manifestarse en dificultades para iniciar y mantener interacciones con los compañeros, compartir el juego, comprender las normas sociales implícitas y participar en actividades colaborativas, lo que puede limitar la inclusión educativa y el bienestar de los estudiantes.

El juego constituye la actividad principal de la infancia y un contexto privilegiado para el desarrollo social. A través del juego, los niños aprenden a turnarse, a negociar, a imitar, a compartir la atención y a comprender las intenciones de los demás. Desde una perspectiva educativa, Maldonado-Cruz y Cuadrado-Vaca (2023) concluyeron que el juego favorece el desarrollo del pensamiento y las emociones, la independencia, la confianza y la toma de decisiones, y que las actividades lúdicas permiten a los niños establecer relaciones acordes con sus necesidades e intereses y alcanzar su zona de desarrollo próximo.

En el caso de los estudiantes con TEA, el juego no siempre surge de manera espontánea con la misma variedad y complejidad que en sus pares, por lo que requiere apoyos intencionados. Wolfberg y Woods (2023) propusieron reimaginar el juego independiente y social de los niños autistas con sus pares, en lugar de concebirlo únicamente como un conjunto de conductas que deben corregirse. Esta perspectiva coincide con el creciente interés por las intervenciones basadas en el juego como vía para promover la interacción social en contextos naturales.

En el contexto latinoamericano, Armijos Reyes et al. (2023) revisaron 14 artículos sobre técnicas de intervención en el TEA y reportaron que estas pueden mejorar la conducta, la comunicación, las habilidades sociales y la atención; entre ellas, identificaron intervenciones basadas en el juego asociadas con mejoras en la atención conjunta, la comunicación y la interacción social. No obstante, advirtieron que algunos métodos

requieren más investigación para confirmar su efectividad.

El desarrollo social de los estudiantes con TEA también depende de la participación de las familias y de la mediación docente. Vásquez-Rodas (2025) identificó una escasa producción científica sobre la formación parental en el ámbito educativo de estudiantes con autismo y señaló la necesidad de involucrar activamente a los padres en el diseño y la implementación de los programas. Por su parte, Alcívar-Pincay et al. (2026) concluyeron que el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en estudiantes con TEA depende de la mediación docente, que contextualiza y orienta las experiencias digitales para convertirlas en oportunidades de aprendizaje significativo.

En los últimos años se han diversificado las modalidades de juego empleadas con fines sociales, desde el juego mediado por pares y los grupos estructurados hasta la música, el movimiento y los juegos digitales. En este último campo, Toma et al. (2024) revisaron 28 estudios sobre aplicaciones móviles de realidad extendida para niños con TEA y encontraron que la mayoría correspondía a aplicaciones de realidad aumentada y que sus resultados, aunque favorables, eran todavía preliminares.

En este artículo se entendió por juego para el desarrollo social el conjunto de actividades lúdicas, libres o estructuradas, presenciales o digitales, que se emplean de manera intencionada para promover la interacción, la comunicación, la cooperación y la comprensión social de los estudiantes con TEA. Se consideró como desarrollo social la adquisición y el uso de habilidades que permiten establecer y mantener relaciones con otras personas, como la atención conjunta, la iniciación y respuesta social, la cooperación y la regulación emocional en la interacción.

Desde un enfoque académico, la sistematización de la evidencia reciente permitió organizar el conocimiento disponible sobre el juego como estrategia para el desarrollo social de los estudiantes con TEA. En el ámbito práctico, los resultados podrían orientar a docentes, terapeutas y familias en la selección y el diseño de propuestas lúdicas que favorezcan la inclusión educativa.

Por ello, el objetivo de este artículo fue analizar el aporte del juego al desarrollo social de

estudiantes con TEA, a partir de una revisión sistemática de estudios publicados entre 2022 y 2026 en revistas indexadas en Scopus y SciELO.

MÉTODO

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de tipo documental, mediante una revisión sistemática de literatura complementada con análisis de contenido. Como instrumentos se emplearon fichas de registro bibliográfico y matrices de análisis, que permitieron organizar la información de cada estudio y contrastarla con la de los demás.

Recolección de información

La búsqueda se orientó a artículos publicados en revistas indexadas en Scopus y SciELO. Se emplearon descriptores en español e inglés, combinados mediante operadores booleanos: "juego", "terapia de juego", "habilidades sociales", "interacción social", "trastorno del espectro autista", "autismo", "play", "games", "social skills" y "autism".

Se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: artículos científicos revisados por pares, publicados entre 2022 y 2026, en español, inglés o portugués, con identificador de objeto digital (DOI) o dirección electrónica estable, que abordaran el juego o actividades lúdicas como estrategia para el desarrollo social de niños o adolescentes con TEA en contextos educativos, terapéuticos o familiares. Se excluyeron los estudios con población adulta, los que no evaluaron resultados sociales o de juego y los documentos sin revisión por pares.

Procesamiento de información

Los estudios que cumplieron los criterios fueron registrados en fichas que recogieron autoría, año, contexto, diseño metodológico, participantes, modalidad de juego y principales hallazgos. Tras la lectura a texto completo, el corpus final quedó conformado por 20 artículos, cuyas características se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.
Estudios incluidos en la revisión

Autor(es) y año	Contexto	Diseño y participantes	Modalidad de juego
Akkuş Çarşanbalı & Özdemir (2026)	Internacional	Metaanálisis; 23 estudios de caso único	Intervenciones sobre habilidades de juego
Aldabas (2022)	Aula inclusiva	Caso único; 3 niños	Red de pares basada en el juego
Alferez-Pastor et al. (2025)	Escuela, recreo	Revisión sistemática; 20 artículos	Intervenciones mediadas por pares y adultos
Armijos Reyes et al. (2023)	Internacional	Revisión sistemática; 14 artículos	Técnicas de intervención, incluido el juego
Barr et al. (2022)	Primaria y secundaria	Mixto; facilitadores y familias	Terapia basada en bloques LEGO
Carneiro et al. (2024)	Internacional	Revisión sistemática; 9 estudios	Juegos serios
Chang et al. (2024)	Preescolar	Comparativo; 109 niños	JASPER: atención conjunta y juego
Chen et al. (2023)	Taiwán, primer grado	Pretest-postest; 7 niños de 6 a 7 años	Entrenamiento social basado en el juego
Chiang et al. (2024)	Taiwán, preescolar	Ensayo aleatorizado; 34 niños	Grupo de competencia social con práctica lúdica
Çuvadar Baş et al. (2026)	Internacional	Metaanálisis; 7 ensayos, 411 participantes	Intervenciones basadas en el juego
Deniz et al. (2024)	Internacional	Revisión sistemática y metaanálisis	Juego mediado por los padres
Guevara et al. (2024)	Brasil, escuela pública	Línea base múltiple; 10 estudiantes	Lectura dialógica como actividad conjunta
Harun et al. (2025)	Internacional	Revisión sistemática; 6 estudios	Intervenciones de base sensorial
Hatipoğlu Özcan et al. (2025)	Turquía, educación especial	Experimental; 34 niños de 3 a 6 años	Programa motor con juegos grupales
Stamou et al. (2022)	Escuelas regulares	Programa de seis semanas; 42 estudiantes	Música y danza
Tara et al. (2025)	Pakistán, escuelas inclusivas	Piloto aleatorizado; 10 niños de 7 a 12 años	Intervención de amistad asistida por padres
Vincent et al. (2023)	Escuela, inclusión inversa	Caso único; 4 estudiantes	Juego cooperativo con pares
Walsh et al. (2025)	Internacional	Revisión de alcance; 17 estudios	Juegos para habilidades sociales
Wanniachchi & Sumanasena (2024)	Sri Lanka	Pre-post; 30 madres	Orientación parental basada en el juego
Yang & Zhang (2025)	Preescolar	Ensayo aleatorizado; 60 niños de 3 a 6 años	Música y juegos grupales

Nota: JASPER = intervención centrada en la atención conjunta, el juego simbólico, el compromiso y la regulación.
Elaboración: El autor, a partir de los artículos consultados en revistas indexadas en Scopus y SciELO (2022-2026).

Análisis de información

El análisis de contenido se realizó en dos momentos. En el primero, se codificaron los hallazgos de cada estudio según la modalidad de juego y el aspecto del desarrollo social abordado. En el segundo, los códigos se agruparon por afinidad temática, lo que permitió construir cinco categorías de análisis, que se presentan en la tabla 2 y en la figura 1. La interpretación se realizó de manera descriptiva y comparativa, con atención a las convergencias, divergencias y vacíos de la literatura.

RESULTADOS

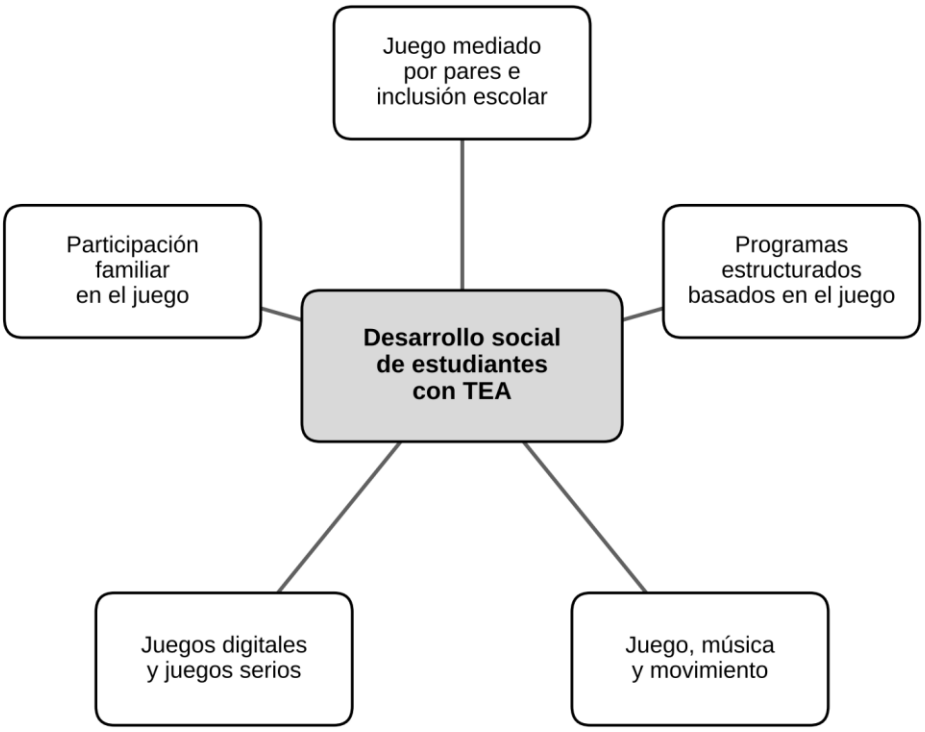
Los 20 estudios analizados abordaron el juego como estrategia para el desarrollo social de estudiantes con TEA desde diferentes diseños: ensayos controlados aleatorizados, estudios de caso único, estudios cuasiexperimentales, estudios mixtos y revisiones sistemáticas con o sin metaanálisis. La tabla 2 resume las categorías construidas y los estudios asociados a cada una.

Tabla 2.
Categorías del aporte del juego al desarrollo social identificadas

Categoría	Modalidades de juego	Estudios
Juego mediado por pares e inclusión escolar	Redes de pares, juego cooperativo, recreo estructurado y actividades conjuntas	Aldabas (2022); Vincent et al. (2023); Alferez-Pastor et al. (2025); Guevara et al. (2024)
Programas estructurados de habilidades sociales basados en el juego	Grupos de entrenamiento social, JASPER y terapia con bloques LEGO	Chen et al. (2023); Chiang et al. (2024); Chang et al. (2024); Barr et al. (2022); Akkuş Çarşanbalı & Özdemir (2026)
Juego, música y movimiento	Juegos grupales musicales, danza, programas motores e intervenciones sensoriales	Yang & Zhang (2025); Stamou et al. (2022); Hatipoğlu Özcan et al. (2025); Harun et al. (2025)
Juegos digitales y juegos serios	Juegos serios y juegos con componente tecnológico	Carneiro et al. (2024); Walsh et al. (2025)
Participación familiar en el juego	Juego mediado por padres y orientación parental	Deniz et al. (2024); Wanniachchi & Sumanasena (2024); Tara et al. (2025)

Nota: Los estudios de Çuvadar Baş et al. (2026) y Armijos Reyes et al. (2023) se emplearon como referencias transversales para las cinco categorías.
Elaboración: El autor, a partir de los artículos consultados (2022-2026).

Figura 1.
Categorías del aporte del juego al desarrollo social de estudiantes con TEA



Elaboración: El autor, a partir de los artículos consultados (2022-2026).

En una visión de conjunto, el metaanálisis de Çuvadar Baş et al. (2026), que reunió siete ensayos controlados aleatorizados con 411 participantes, encontró que las intervenciones basadas en el juego se asociaron con mejoras en las habilidades sociales y en las habilidades de juego de los niños con TEA. La terapia de juego centrada en el niño, la terapia de juego con arena y la terapia de juego basada en la integración sensorial mostraron efectos comparativamente mayores, al igual que las intervenciones aplicadas por terapeutas formados; no obstante, la certeza de la evidencia fue moderada para las habilidades sociales y baja para las de juego, debido a la heterogeneidad de los estudios.

Juego mediado por pares e inclusión escolar

Los estudios revisados coincidieron en que los compañeros constituyen mediadores clave del desarrollo social. Aldabas (2022) aplicó, en un aula regular inclusiva, una intervención de red de pares basada en el juego y facilitada por el docente, con tres niños con TEA y un diseño de caso único de línea base múltiple. Los tres participantes aumentaron la duración de sus interacciones sociales, sus iniciaciones y sus respuestas a los compañeros, y mantuvieron parte de estos avances, aunque en niveles menores, durante la fase de seguimiento.

Vincent et al. (2023) evaluaron una intervención naturalista de habilidades sociales basada en el tratamiento de respuesta pivote, aplicada a diario por el personal escolar con cuatro estudiantes con TEA de jardín infantil a segundo grado en entornos de inclusión inversa. Los estudiantes aumentaron el porcentaje de tiempo dedicado al juego cooperativo con sus pares y sus interacciones sociales mostraron un cambio moderado; sin embargo, estos avances no se generalizaron a los entornos escolares inclusivos naturales.

En relación con los espacios escolares no estructurados, Alferez-Pastor et al. (2025) analizaron 20 artículos sobre el recreo como contexto para promover la interacción social entre estudiantes con TEA y sus compañeros. Las intervenciones mediadas por pares mejoraron las habilidades sociales, incrementaron las conexiones sociales y promovieron la inclusión, mientras que las intervenciones facilitadas por adultos ofrecieron oportunidades sociales estructuradas y formaron al personal escolar.

En el contexto latinoamericano, Guevara et al. (2024) aplicaron, en círculos de lectura en línea con cinco estudiantes autistas y cinco neurotípicos de 11 a 15 años de una escuela pública de Brasilia, la lectura dialógica para la comprensión como actividad conjunta. La intervención incrementó los actos conversacionales, las iniciaciones, las preguntas y el intercambio de experiencias tanto en los participantes autistas como en sus compañeros, lo que aportó evidencia inicial de su efecto positivo sobre la interacción social en un entorno inclusivo.

Programas estructurados de habilidades sociales basados en el juego

Un segundo grupo de estudios evaluó programas estructurados que emplean el juego como contexto para enseñar habilidades sociales. Chen et al. (2023) desarrollaron un protocolo de entrenamiento en habilidades sociales basado en el juego para siete niños con TEA de primer grado de primaria, de 6 a 7 años, en Taiwán. Tras 12 semanas de intervención dirigida por una terapeuta ocupacional, los niños mostraron mejoras significativas en su desempeño social, evaluado mediante codificación de videos y una escala de logro de objetivos.

Chiang et al. (2024) evaluaron, mediante un ensayo controlado aleatorizado con 34 preescolares con TEA, una intervención grupal de competencia social que combinó la enseñanza didáctica con la práctica en contextos de juego durante 16 sesiones semanales. Los niños del grupo de intervención mostraron un aumento significativamente mayor de la competencia social que el grupo de control, con tamaños del efecto entre 0,26 y 0,41, y el estrés parental de los cuidadores disminuyó.

Chang et al. (2024) analizaron los efectos de JASPER, una intervención de comunicación social centrada en la atención conjunta y el juego, en 109 niños con autismo en edad preescolar. Los niños que recibieron la intervención mejoraron más que los controles en la diversidad y la complejidad del juego, avances que se asociaron con mejoras simultáneas en la cognición y la comunicación; además, quienes iniciaban más atención conjunta al comienzo progresaron más en la diversidad del juego.

En el ámbito escolar, Barr et al. (2022) evaluaron, mediante un diseño mixto, la aceptabilidad de la terapia basada en bloques LEGO en escuelas regulares de primaria y secundaria. Tanto los facilitadores como las familias valoraron alta la aceptabilidad de la intervención, y los facilitadores observaron mejoras en la comunicación y las habilidades sociales de los estudiantes, aunque identificaron barreras relacionadas con los recursos y los horarios del personal.

De manera complementaria, Akkuş Çarşanbalı y Özdemir (2026) metaanalizaron 23

estudios de caso único sobre las habilidades de juego de 81 niños con TEA de 0 a 8 años. La mayoría de los estudios cumplió los estándares de calidad con reservas, pero mostró tamaños del efecto grandes o muy grandes.

Juego, música y movimiento

El juego vinculado con la música y el movimiento también mostró aportes al desarrollo social. Yang y Zhang (2025) realizaron un ensayo controlado aleatorizado con 60 preescolares con TEA de 3 a 6 años, en el que un programa musical de 12 semanas con entrenamiento rítmico, canto interactivo, improvisación instrumental y juegos grupales mejoró la comunicación social, la regulación emocional y la motivación social en mayor medida que la terapia conductual. Los juegos grupales se vincularon con la interacción entre pares, y los avances se mantuvieron en el seguimiento.

Stamou et al. (2022) aplicaron un programa de música y danza de seis semanas con 42 estudiantes de 5 a 8 años de escuelas regulares, siete de ellos autistas, organizados en siete grupos. La música ayudó a los estudiantes a recordar y realizar las tareas, lo que aumentó su compromiso y su inclusión en el grupo, y las actividades generaron oportunidades de interacción que favorecieron la cooperación.

En relación con el movimiento, Hatipoğlu Özcan et al. (2025) evaluaron, mediante un diseño experimental con 34 niños con TEA de 3 a 6 años de centros de educación especial de Estambul, un programa motor de 12 semanas que culminaba cada sesión con juegos grupales para reforzar las habilidades e incrementar la interacción. El grupo experimental obtuvo puntuaciones significativamente mayores en cooperación y en conductas externalizantes e internalizantes, aunque no en autoexpresión.

Por su parte, Harun et al. (2025) revisaron seis estudios sobre intervenciones de base sensorial en niños con TEA, entre cuyos resultados se encontraban las habilidades sociales y de juego, y concluyeron que la evidencia era limitada y contradictoria, con mejoras solo en áreas específicas.

Juegos digitales y juegos serios

Los juegos digitales aparecieron como una modalidad emergente. Carneiro et al. (2024) revisaron nueve estudios sobre juegos serios para el desarrollo de habilidades sociales en niños y adolescentes con TEA y reportaron una influencia positiva sobre las habilidades sociales y dominios relacionados, como el reconocimiento y la regulación de emociones, la mirada y la atención conjunta; sin embargo, la mayoría de los estudios presentó alto riesgo de sesgo.

En una revisión de alcance, Walsh et al. (2025) identificaron 17 estudios sobre juegos empleados para el entrenamiento de habilidades sociales en niños y jóvenes autistas. Aunque todos reportaron que el juego promovió con éxito estas habilidades, muchos fueron imprecisos al definir las habilidades sociales que pretendían desarrollar, por lo que los autores recomendaron un enfoque más fundamentado teóricamente y una mayor participación de las personas autistas en el diseño de los juegos.

Participación familiar en el juego

Finalmente, varios estudios destacaron el papel de las familias como mediadoras del juego. Deniz et al. (2024) metaanalizaron intervenciones basadas en el juego mediadas por los padres y encontraron que fueron efectivas para mejorar la comunicación social ($d = 0,63$) y el lenguaje ($d = 0,40$) de preescolares autistas, así como para reducir las características autistas ($d = -0,19$).

En Sri Lanka, Wanniachchi y Sumanasena (2024) aplicaron un programa breve de orientación parental basado en el juego con 30 madres de niños con TEA de 2 a 4 años. Todas las cuidadoras mejoraron significativamente sus habilidades de interacción mediada por el juego en los dominios emocional, cognitivo y lingüístico, con la mayor ganancia en el dominio emocional.

En Pakistán, Tara et al. (2025) implementaron, mediante un estudio piloto controlado aleatorizado, una intervención de amistad asistida por los padres para mejorar el juego y las habilidades sociales de niños con TEA de 7 a 12 años que asistían a escuelas

inclusivas. Los autores reportaron que la intervención pudo implementarse con éxito a pequeña escala y recomendaron evaluarla con muestras más amplias.

DISCUSIÓN

La revisión permitió identificar cinco categorías del aporte del juego al desarrollo social de estudiantes con TEA: el juego mediado por pares y la inclusión escolar, los programas estructurados de habilidades sociales basados en el juego, el juego vinculado con la música y el movimiento, los juegos digitales y serios, y la participación familiar en el juego. En conjunto, los hallazgos mostraron que el juego favoreció la interacción, la comunicación social, la cooperación y la atención conjunta, especialmente cuando se planificó de manera intencionada y contó con la mediación de adultos o compañeros.

Los resultados de Aldabas (2022), Vincent et al. (2023), Alferez-Pastor et al. (2025) y Guevara et al. (2024) confirmaron el valor de los compañeros como mediadores del desarrollo social y coincidieron con la propuesta de Wolfberg y Woods (2023) de promover el juego social de los niños autistas con sus pares. Sin embargo, la escasa generalización de los avances a los entornos inclusivos naturales, reportada por Vincent et al. (2023), sugirió que las intervenciones deben diseñarse desde el inicio en los espacios cotidianos de la escuela, como el aula y el recreo.

En cuanto a los programas estructurados, los estudios de Chen et al. (2023), Chiang et al. (2024) y Chang et al. (2024) evidenciaron que la combinación de enseñanza explícita y práctica en contextos lúdicos mejoró la competencia social y la complejidad del juego, lo que concordó con los efectos reportados por los metaanálisis de Çuvadar Baş et al. (2026) y Akkuş Çarşanbalı y Özdemir (2026). No obstante, la heterogeneidad y la calidad metodológica limitada de los estudios incluidos en estos metaanálisis exigen interpretar sus resultados con cautela, tal como lo advirtieron Armijos Reyes et al. (2023) respecto a la necesidad de más investigación.

Respecto al juego vinculado con la música y el movimiento, los hallazgos de Yang y Zhang (2025), Stamou et al. (2022) y Hatipoğlu Özcan et al. (2025) mostraron que los

juegos grupales integrados en actividades musicales o motrices favorecieron la cooperación y la interacción entre pares. Estos resultados contrastaron con la evidencia limitada y contradictoria de las intervenciones sensoriales reportada por Harun et al. (2025), lo que sugirió que el componente social explícito de la actividad lúdica resulta determinante.

En relación con los juegos digitales, las revisiones de Carneiro et al. (2024) y Walsh et al. (2025) coincidieron en sus resultados favorables, pero también en las limitaciones metodológicas y conceptuales de los estudios, en consonancia con el carácter preliminar de la evidencia sobre aplicaciones de realidad extendida señalado por Toma et al. (2024). Asimismo, la conclusión de Alcívar-Pincay et al. (2026) sobre la importancia de la mediación docente en el uso de las TIC con estudiantes con TEA indicó que los juegos digitales deben integrarse en propuestas pedagógicas y no emplearse como recursos aislados.

Finalmente, los estudios de Deniz et al. (2024), Wanniachchi y Sumanasena (2024) y Tara et al. (2025) confirmaron el potencial de las familias como mediadoras del juego, lo que respondió a la necesidad de involucrar a los padres en los programas educativos señalada por Vásquez-Rodas (2025). La disminución del estrés parental observada por Chiang et al. (2024) reforzó, además, el valor de las intervenciones lúdicas para el bienestar de las familias.

Entre las limitaciones de la revisión se identificaron el tamaño reducido de las muestras en muchos estudios, el predominio de investigaciones en edad preescolar frente a la etapa escolar, la heterogeneidad de las intervenciones y de las medidas empleadas, y la escasez de estudios realizados en Latinoamérica. Se recomendó que futuras investigaciones evalúen intervenciones lúdicas en contextos escolares latinoamericanos, con muestras más amplias, seguimiento a largo plazo y la participación de las personas autistas en su diseño.

CONCLUSIONES

En respuesta al objetivo planteado, se concluyó que el juego constituyó una estrategia valiosa para el desarrollo social de estudiantes con TEA, al favorecer la interacción con los pares, la comunicación social, la cooperación, la atención conjunta y la regulación emocional, siempre que se planificó de manera intencionada y contó con una mediación adecuada.

En relación con el juego mediado por pares, se concluyó que la participación de los compañeros en actividades lúdicas facilitadas por docentes incrementó las iniciaciones, las respuestas y el tiempo de juego cooperativo, aunque la generalización a los entornos inclusivos naturales requiere intervenciones situadas en la vida cotidiana de la escuela. Los programas estructurados que combinaron la enseñanza explícita con la práctica en contextos de juego mejoraron la competencia social y la complejidad del juego.

En cuanto al juego vinculado con la música y el movimiento, se determinó que los juegos grupales integrados en estas actividades favorecieron la cooperación y la inclusión. Respecto a los juegos digitales y serios, se concluyó que mostraron resultados prometedores, aunque la evidencia es aún preliminar y requiere diseños más rigurosos y una definición más precisa de las habilidades sociales que se pretende desarrollar.

Asimismo, la participación de las familias como mediadoras del juego amplió las oportunidades de interacción social más allá del aula y contribuyó al bienestar familiar. En conjunto, los hallazgos ofrecieron fundamentos para diseñar propuestas lúdicas inclusivas que articulen la acción de docentes, terapeutas, compañeros y familias en favor del desarrollo social de los estudiantes con TEA.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad César Vallejo, por el acompañamiento académico brindado durante el

desarrollo de la investigación.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Akkuş Çarşanbalı, Ş. K., & Özdemir, S. (2026). Play skills of children with autism spectrum disorder: A meta-analysis of single-subject studies. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s40489-026-00551-3

Alcívar-Pincay, G. A., Anzules-Molina, D. R., González-Intriago, A. M., & Mendoza-Cevallos, A. (2026). TIC y desarrollo lector en niños con trastorno del espectro autista. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, *9*(17), 398–423. https://doi.org/10.35381/e.k.v9i17.4943

Aldabas, R. (2022). Effects of peer network intervention through peer-led play on basic social communication skills of children with autism spectrum disorder in inclusive classroom. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *34*(6), 1121–1148. https://doi.org/10.1007/s10882-022-09840-1

Alferez-Pastor, M., Rodríguez-Ferrer, J. M., Manzano-León, A., & Aguilar-Parra, J. M. (2025). School recess to promote social interaction between students with ASD and their peers: A systematic review study. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s40489-025-00523-z

Armijos Reyes, J. L., Quinto Saritama, E. V., Álvarez Román, L. L., Morocho Medina, R. A., & Llerena Samaniego, J. V. (2023). Técnicas de intervención en el trastorno del espectro autista: Una revisión sistemática. *Universidad y Sociedad*, *15*(4), 192–203. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v15n4/2218-3620-rus-15-04-192.pdf

Barr, A., Coates, E., Kingsley, E., Gomez de la Cuesta, G., Biggs, K., Le Couteur, A., & Wright, B. (2022). A mixed methods evaluation of the acceptability of therapy using LEGO® bricks (LEGO® based therapy) in mainstream primary and secondary education. *Autism Research*, *15*(7), 1237–1248. https://doi.org/10.1002/aur.2725

Carneiro, T., Carvalho, A., Frota, S., & Filipe, M. G. (2024). Serious games for developing social skills in children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic review. *Healthcare*, *12*(5), 508. https://doi.org/10.3390/healthcare12050508

Chang, Y.-C., Shire, S., Shih, W., & Kasari, C. (2024). Developmental play skills as outcomes of early intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *54*(12), 4369–4375. https://doi.org/10.1007/s10803-023-06147-8

Chen, C.-Y., Yang, H.-C., Liu, M.-J., Chu, S. Y., & Lin, L.-Y. (2023). A pilot study on efficacy of a play-based social skills training group for first-grade elementary children with autism in Taiwan. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, *16*(3), 281–294. https://doi.org/10.1080/19411243.2022.2054489

Chiang, F.-M., Yu, Y.-T., Liu, M.-H., Kuo, C.-C., Hsieh, C.-L., & Chen, K.-L. (2024). A social-competence group intervention featuring didactic teaching and practice in play contexts for preschool children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *110*, 102286. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102286

Çuvadar Baş, Y., Karaca, S., & Demirci Ecevit, E. (2026). The effects of play-based interventions on social and play skills in children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Irish Journal of Medical Science*, *195*(5), 2975–2986. https://doi.org/10.1007/s11845-026-04477-x

Deniz, E., Francis, G., Torgerson, C., & Toseeb, U. (2024). Parent-mediated play-based interventions to improve social communication and language skills of preschool autistic children: A systematic review and meta-analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s40489-024-00463-0

Guevara, V. L. S., Coêlho, R. F., & Flores, E. P. (2024). Effects of dialogic reading for comprehension (LuDiCa) on the social interaction of autistic adolescents and their peers. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *37*(1), 4. https://doi.org/10.1186/s41155-023-00283-x

Harun, D., Mohd Ali Piah, H., Wan Yunus, F., & Mohd Rasdi, H. F. (2025). Sensory-based intervention in improving sensory processing, social, and play skills among children on the autism spectrum: A systematic review. *Retos*, *67*, 1282–1300. https://doi.org/10.47197/retos.v67.110525

Hatipoğlu Özcan, G., Özer, D. F., & Pınar, S. (2025). Effects of motor intervention program on academic skills, motor skills and social skills in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *55*(8), 2628–2642. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06384-5

Maldonado-Cruz, M. J., & Cuadrado-Vaca, J. G. (2023). El juego y su importancia en el desarrollo de la autonomía en estudiantes de educación inicial. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, *9*(1), 719–731. https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1095

Stamou, A., Bonneville Roussy, A., Ockelford, A., & Terzi, L. (2022). Music and dance enhance social interaction and task engagement in autistic young pupils and their peers in mainstream schools. *Support for Learning*, *37*(3), 450–463.

https://doi.org/10.1111/1467-9604.12420

Tara, U., Rauf, N., & Arshad, A. (2025). Parent-assisted friendship intervention for improving play and social skills in Pakistani school children with autism: A randomized controlled pilot study. *Journal of Applied Social Science*, *19*(2), 165–178. https://doi.org/10.1177/19367244241306295

Toma, M.-V., Turcu, C. E., Turcu, C. O., Vlad, S., Tiliute, D. E., & Pascu, P. (2024). Extended reality–based mobile app solutions for the therapy of children with autism spectrum disorders: Systematic literature review. *JMIR Serious Games*, *12*, e49906. https://doi.org/10.2196/49906

Vásquez-Rodas, A. C. (2025). Formación parental en el ámbito educativo de estudiantes con autismo. Revisión sistemática. *Noesis. Revista Electrónica de Investigación*, *7*(14), 989–1003. https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.643

Vincent, L. B., Asmus, J. M., Lyons, G. L., Born, T., Leamon, M., DenBleyker, E., & McIntire, H. (2023). Evaluating the effectiveness of a reverse inclusion social skills intervention for children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *53*(7), 2647–2662. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05513-2

Walsh, O., Linehan, C., & Ryan, C. (2025). Is there evidence that playing games promotes social skills training for autistic children and youth? *Autism*, *29*(2), 329–343. https://doi.org/10.1177/13623613241277309

Wanniachchi, P. M., & Sumanasena, S. P. (2024). A short report on a preliminary interventional study to evaluate play-mediated interaction skills in caregivers of children with autism spectrum disorder from Sri Lanka. *Autism*, *28*(1), 155–161. https://doi.org/10.1177/13623613231211370

Wolfberg, P., & Woods, G. L. (2023). Reimagining autistic children's independent and social play with peers. *Psychoanalytic Inquiry*, *43*(3), 215–231. https://doi.org/10.1080/07351690.2023.2185067

Yang, J., & Zhang, R. (2025). Melodic bridges: Music intervention as a catalyst for social skills development in preschool children with autism. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1542662. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1542662

©2026 por la autora. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
(https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)