

## Evaluación de habilidades sociales fundamentales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un centro de educación básica especial de Lima, Perú

### Evaluation of fundamental social skills in students with Autism Spectrum Disorder in a special basic education center in Lima, Peru

Aracely S REYES<sup>1</sup>  
Yovana P ARELLANO<sup>2</sup>  
Dolores A VALENZUELA<sup>3</sup>  
Ana P MERCADO<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle . Email: 20170485@une.edu.pe .<https://orcid.org/0009-0002-2314-1669>

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle . Email: ypaliza@une.edu.pe .<https://orcid.org/0000-0001-9683-9895>

<sup>3</sup> Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Manuel González Prada. Email: Valenzuela\_dolores@iesppmgrp.pe.edu. <https://orcid.org/0000-0002-2062-4967>

<sup>4</sup> Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Manuel González Prada . Email: ana\_palomino@iesppmgrp.edu.pe. <https://orcid.org/0009-0009-8096-1146>

#### RESUMEN

Este estudio evaluó las habilidades sociales básicas en estudiantes de cinco años con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un centro de educación básica especial de Lima, Perú. Con un enfoque cuantitativo, no experimental y descriptivo, se analizó a nueve estudiantes mediante una ficha de observación validada (0.81) y confiable ( $\alpha = 0.908$ ). El 55.5% presentó nivel medio y 44.4% nivel bajo, sin nivel alto. Las mayores dificultades se observaron en comunicación verbal y expresión emocional.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista, habilidades sociales, inclusión educativa, comunicación verbal, educación especial.

#### ABSTRACT

This study assessed basic social skills in five-year-old students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at a Special Basic Education Center in Lima, Peru. Using a quantitative, non-experimental, descriptive approach, nine students were evaluated through a validated observation checklist (0.81) with high reliability ( $\alpha = 0.908$ ). Results showed that 55.5% demonstrated a medium level and 44.4% a low level, with no high-level cases. The greatest difficulties were observed in verbal communication and emotional expression.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder, social skills, educational inclusion, verbal communication, special education.

Recibido: 26/02/2026  
Aprobado: 18/03/2026  
Publicado: 30/03/2026

## 1. INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) en su informe, destaca la importancia de desarrollar competencias sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) como una prioridad global. Asimismo, señala que estas habilidades son fundamentales para fomentar la inclusión y la igualdad en la educación y que las competencias sociales no solo facilitan la interacción y la comunicación efectiva entre los estudiantes, sino que también promueven su bienestar emocional y mental. Asegura, además, que el desarrollo de estas competencias puede mejorar significativamente la calidad de vida y las oportunidades futuras de los estudiantes con TEA. El informe del 2024 enfatiza la necesidad de políticas educativas inclusivas y programas de formación docente que se centren en el desarrollo de estas competencias esenciales.

En un contexto más regional, el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2024) sobre América Latina, enfatiza que la evaluación de las competencias sociales en estudiantes con TEA es un área que requiere más atención y recursos, por lo que la evaluación efectiva de estas habilidades puede proporcionar información valiosa para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y para desarrollar intervenciones educativas más efectivas; por lo que los sistemas educativos de la región deben esforzarse por implementar evaluaciones que sean inclusivas y que consideren las particularidades de los estudiantes con TEA.

En el caso específico de Perú, el Ministerio de Educación MINEDU (2023) ha reconocido la importancia de estas competencias sociales y ha comenzado a implementar programas y políticas para su desarrollo y evaluación; siendo una prioridad en la agenda educativa del país, para ello ha desarrollado una serie de herramientas y estrategias de evaluación para medir el progreso de los estudiantes en estas áreas y para proporcionar retroalimentación útil a los docentes, los padres y los propios estudiantes; y en última instancia se ha establecido alianzas con organizaciones locales e internacionales para mejorar la formación de los docentes en este ámbito.

El problema central asociado a las competencias sociales fundamentales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la evaluación en Perú radica en la falta de sistemas de evaluación inclusivos que puedan medir con precisión y eficacia el progreso de estos estudiantes en áreas de competencia social. En el contexto peruano, los sistemas de evaluación tradicionales se enfocan principalmente en habilidades académicas y cognitivas, dejando de lado competencias sociales fundamentales como la comunicación, la empatía y la colaboración, aspectos que suelen ser desafiantes para los estudiantes con TEA. Además, los instrumentos de evaluación existentes no suelen estar adaptados para tener en cuenta las particularidades de estos estudiantes, lo que puede resultar en evaluaciones sesgadas o inexactas. Este problema se ve agravado por la falta de capacitación y sensibilización en el sistema educativo peruano sobre la necesidad de adoptar enfoques de evaluación inclusivos y centrados en el alumno, que permitan valorar el progreso individual de cada estudiante y adaptar las estrategias de enseñanza a sus necesidades específicas.

El desarrollo de las habilidades sociales básicas es fundamental para la interacción, la comunicación y la adaptación social de los niños; sin embargo, en los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) estas habilidades suelen presentar dificultades debido a alteraciones en la comunicación, la expresión emocional y la interacción social, lo que afecta su inclusión educativa y su desenvolvimiento en el entorno escolar. En el Centro de Educación Básica Especial de Lima en Perú, se evidencia la necesidad de conocer el nivel de desarrollo de estas habilidades en los estudiantes con TEA, a fin de identificar sus necesidades y orientar estrategias educativas adecuadas. En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo describir el nivel de desarrollo de las habilidades sociales básicas en los estudiantes de 5 años con TEA de dicha institución, analizando las dimensiones de comunicación verbal, comunicación no verbal, expresión de emociones y autoconcepto positivo, con el propósito de generar información que contribuya al fortalecimiento de su desarrollo social y su adecuada inclusión educativa.

### 1.1. Marco teórico

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación social y en la interacción con otras personas, así como por la presencia de patrones de comportamiento repetitivos y restringidos. Según la Organización Mundial la Salud (OMS, 2023), estas manifestaciones aparecen durante las primeras etapas del desarrollo infantil y pueden influir en la manera en que los niños comprenden su entorno, se relacionan con los demás y participan en diferentes contextos sociales y educativos. El concepto de "espectro" hace referencia a la

diversidad de formas e intensidades con las que se presenta el trastorno, lo que implica que cada persona con TEA puede manifestar características y necesidades distintas. Entre las características principales del TEA se encuentran las dificultades en la comunicación social, las limitaciones para comprender y expresar emociones, y los patrones de comportamiento repetitivos o intereses restringidos. Estas características se relacionan con alteraciones en los procesos de cognición social, los cuales permiten interpretar señales emocionales y responder adecuadamente a las interacciones sociales. En este sentido, Bölte (2025) señala que las dificultades en la cognición social constituyen un rasgo central del autismo, ya que afectan la comprensión de las emociones de los demás y la capacidad para establecer relaciones interpersonales recíprocas. Estas limitaciones pueden manifestarse en dificultades para mantener conversaciones, interpretar gestos o adaptarse a normas sociales implícitas.

En los niños de tres a cinco años, el TEA suele manifestarse mediante dificultades en el desarrollo del lenguaje, escaso contacto visual y limitada interacción con otros niños. En esta etapa también pueden observarse dificultades para compartir intereses, participar en juegos cooperativos o expresar emociones de manera adecuada. Según Vega y Beltran (2024) la educación inicial resulta fundamental promover actividades pedagógicas que favorezcan la interacción social y la participación grupal, ya que estas experiencias contribuyen al desarrollo progresivo de habilidades sociales en los niños con TEA. En la etapa escolar comprendida entre los seis y diez años, las características del TEA pueden evidenciarse con mayor claridad debido a las demandas sociales y académicas del entorno educativo. Los estudiantes pueden presentar dificultades para comprender normas sociales más complejas, mantener interacciones sociales recíprocas o regular sus emociones en situaciones sociales. En este contexto, el desarrollo de habilidades sociales se convierte en un elemento clave para su adaptación escolar. Bautista y Sánchez-Suricalday (2023) señalan que el fortalecimiento de estas habilidades favorece la comunicación interpersonal y la participación social de los estudiantes con TEA. Asimismo, Bilbao González et al. (2025) destacan que los programas educativos orientados al desarrollo de habilidades sociales contribuyen a mejorar la interacción entre pares y la participación de los estudiantes en el entorno escolar. En conjunto, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que afecta la comunicación social y la interacción interpersonal desde la infancia. Sus manifestaciones varían según la edad, por lo que el entorno educativo resulta clave para promover la inclusión y el desarrollo social.

## **1.2. Estudios Previos**

En los últimos años, diversos estudios han analizado el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), reconociendo su importancia para la adaptación escolar, la interacción social y el desarrollo integral. En este sentido, Huggins et al. (2021) encontraron que los rasgos autistas afectan la percepción emocional, limitando la comprensión social, la interacción con pares y el desarrollo de habilidades sociales funcionales. Asimismo, Kirby et al. (2022) hallaron que las alteraciones sensoriales influyen negativamente en la interacción social, la comunicación funcional y la participación escolar, afectando el desempeño social de los estudiantes con TEA. De manera similar, Ghanouni y Quirke (2023) demostraron que la resiliencia fortalece la adaptación social, facilitando el establecimiento de relaciones interpersonales y la participación social en personas con este trastorno.

Por otro lado, en el ámbito educativo, Morsa et al. (2022) encontraron que las intervenciones educativas estructuradas mejoran significativamente la comunicación social, la interacción con compañeros y la adquisición progresiva de habilidades sociales en estudiantes con TEA. En esta misma línea, Papadopoulou (2021) evidenció que los niños con TEA presentan dificultades en la interacción social, la comunicación interpersonal y el establecimiento de relaciones sociales funcionales dentro del contexto escolar. Asimismo, Robles-Bello y Sánchez-Teruel, (2021) demostraron que el apoyo familiar favorece el desarrollo de habilidades sociales, mejorando la interacción, la comunicación y la adaptación social en niños con este diagnóstico.

Del mismo modo, factores sociales externos también influyen en el desarrollo social. En este contexto, Turnock et al. (2022) encontraron que el estigma social limita las oportunidades de interacción, afecta la autoestima y dificulta el desarrollo de habilidades sociales en personas con TEA. Además, She et al. (2023) hallaron que los déficits en habilidades sociales incrementan la ansiedad social, dificultando las relaciones interpersonales, la integración educativa y la participación social. De igual forma, Zhai et al. (2023) demostraron que las características sensoriales afectan directamente la interacción social, la comunicación funcional y el desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA. Aylward et al. (2021) evidenciaron que factores sociodemográficos influyen en el diagnóstico e intervención temprana, condicionando el desarrollo adecuado de habilidades sociales en estudiantes con este trastorno. En consecuencia, estos estudios coinciden en que las habilidades sociales en estudiantes con TEA se ven influenciadas por factores emocionales, sensoriales, familiares, educativos y sociales, lo que resalta la

importancia de intervenciones tempranas e integrales que favorezcan su desarrollo social y adaptación escolar.

En el contexto latinoamericano y peruano, la evaluación de habilidades sociales en estudiantes con TEA presenta diversos desafíos. Escobar-Villacrés et al. (2024) y Navas et al. (2025) identificaron una insuficiente preparación de los profesionales de la educación en el uso de herramientas de evaluación social, lo que limita la identificación precisa de las necesidades de estos estudiantes. En línea con esto, Santos (2025) subrayó la importancia de las estrategias inclusivas en el aula, señalando que el desarrollo de habilidades sociales favorece la inclusión educativa y el rendimiento académico.

En relación con el entorno familiar, Reyes et al. (2021) evidenciaron que la familia desempeña un rol fundamental en el desarrollo social de los estudiantes con TEA, favoreciendo su adaptación social y emocional. De igual forma, diversas guías educativas han resaltado la importancia de la participación familiar y escolar en el fortalecimiento de las habilidades sociales, promoviendo un enfoque integral. En esta misma línea, National fragile X fundacion (2025) y Rare Chromosome Disorder Support Group (2021) señalaron que las estrategias de intervención deben adaptarse a las características individuales de cada estudiante, considerando sus necesidades específicas.

Por otro lado, estudios recientes han resaltado la importancia de la formación docente y la personalización de las estrategias educativas. Baltierra-Rojas et al. (2024) señalaron que la capacitación docente es un factor clave para mejorar la evaluación y el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA. Asimismo, Briceño et al. (2025) evidenciaron que las estrategias educativas personalizadas favorecen la inclusión y el desarrollo social de estos estudiantes. En el mismo sentido, Méndez Mateo et al. (2024), Cárdenas et al. (2023) y Martínez y Reséndiz (2021) destacaron la importancia de implementar políticas educativas inclusivas orientadas a garantizar el desarrollo social y académico de los estudiantes con TEA.

Adicionalmente, González Lara et al. (2022) identificaron que factores asociados al bienestar, como los trastornos del sueño, pueden afectar el desarrollo de habilidades sociales, evidenciando la necesidad de un enfoque integral que considere aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Asimismo, Plena inclusión Andalucía (2026) y Murphy (2023) propusieron modelos educativos basados en la neurodiversidad, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales mediante estrategias inclusivas y adaptadas.

En síntesis, los estudios revisados coinciden en que el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA es un proceso complejo influenciado por factores personales, familiares, educativos y sociales. Asimismo, se evidencia la necesidad de fortalecer la evaluación de estas habilidades, mejorar la formación docente y promover intervenciones educativas inclusivas y personalizadas. En el contexto peruano, se identifican limitaciones relacionadas con la falta de estandarización en los procesos de evaluación y la insuficiente capacitación docente, lo que evidencia la necesidad de implementar estrategias integrales que favorezcan el desarrollo social, la inclusión educativa y el bienestar de los estudiantes con TEA.

## 2. METODOLOGÍA

La presente investigación empleó un enfoque cuantitativo, orientado a la recolección y análisis de datos numéricos para identificar patrones y validar teorías relacionadas con las habilidades sociales básicas en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se adoptó un diseño no experimental, descriptivo y sustantivo, dado que no se manipularon variables y se buscó describir, explicar y comprender la realidad de manera teórica y práctica. En particular, se utilizó un diseño descriptivo simple, centrado en la observación directa de la variable principal: las habilidades sociales básicas.

La población estuvo conformada por 10 estudiantes de 5 años del Centro de Educación Básica Especial de Lima en Perú, de los cuales 9 presentaban TEA y 1 presentaba Síndrome de Down. La muestra incluyó intencionalmente a los 9 estudiantes con TEA, a fin de obtener resultados representativos. La recolección de datos se realizó mediante observación directa simple, utilizando fichas de observación (ver Anexo) adaptadas del cuestionario de Izuzquiza y Ruiz (2006), diseñado para evaluar habilidades sociales en niños de 5 a 10 años. El instrumento permitió medir cuatro dimensiones: comunicación verbal, comunicación no verbal, expresión de emociones y autoconcepto positivo, clasificando los resultados en niveles bajo, medio y alto según rangos preestablecidos. Para el análisis de los datos, se aplicó estadística descriptiva mediante los programas SPSS y Microsoft Excel, resumiendo valores y evaluando la variabilidad de los datos, lo que aseguró una interpretación confiable y significativa de los resultados. La validez y confiabilidad del instrumento fueron garantizadas mediante la revisión de expertos, quienes evaluaron su pertinencia y capacidad para medir con precisión las variables asociadas al problema de investigación.

Para garantizar la calidad del instrumento de recolección de datos, se evaluó primero su validez. Siguiendo a Hernández y Fernández-Collado (2014), la validez se determina mediante el juicio de expertos, considerando hasta qué punto los datos empíricos y las explicaciones teóricas respaldan la certeza de las inferencias resultantes de la prueba.

La validez de la ficha de observación de habilidades sociales básicas fue establecida mediante el procedimiento de juicio de expertos, con la participación de cuatro especialistas en el área de pedagogía. El promedio general alcanzado fue de 0.81. Estos resultados, de acuerdo con el rango de referencia establecido entre 0.72 y 0.99, corresponden al nivel de validez excelente, lo que evidencia que el instrumento presenta adecuada claridad, coherencia y pertinencia en relación con la variable de estudio. En consecuencia, la ficha de observación es válida para evaluar las habilidades sociales básicas en estudiantes de 5 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA), garantizando la adecuada medición de las dimensiones consideradas en la investigación.

A continuación, se analizó la confiabilidad del instrumento. Para este estudio se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, siguiendo los criterios de Hernández & Fernández-Collado (2014). Se obtuvo un valor de 0.908, lo que indica alta confiabilidad, demostrando que el instrumento es consistente y aplicable en estudiantes de 5 años del Centro de Educación Básica Especial de Lima en Perú.

Este resultado evidencia que el instrumento presenta una elevada consistencia interna, lo que indica que los ítems que lo conforman mantienen una adecuada correlación entre sí y permiten medir de manera precisa y estable la variable de estudio. En consecuencia, la ficha de observación es confiable y adecuada para su aplicación en estudiantes de 5 años en un Centro de Educación Básica Especial de Lima en Perú, garantizando la validez y precisión de los datos obtenidos en la investigación.

### 3. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados descriptivos obtenidos a partir de la aplicación de la Ficha de Observación de Habilidades Sociales Básicas a los estudiantes de 5 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA) del Centro de Educación Básica Especial de Lima en Perú. El análisis se realizó mediante estadística descriptiva utilizando el programa SPSS versión 28.

En primer lugar, se presenta la distribución de frecuencias de la variable general "Habilidades Sociales Básicas", considerando los niveles bajo, medio y alto.

**Cuadro 1.** Distribución de frecuencia de la variable única "Habilidades Sociales Básicas".

Variable Única	Nivel de habilidad	Frecuencia	Porcentaje
Habilidades Sociales Básicas	Bajo	4	44.4%
	Medio	5	55.5%
	Alto	0	00.0%
	Total	9	100.0%

Fuente: Propia (2026)

**Cuadro 2.** Frecuencias de dimensiones

Dimensión	Nivel de habilidad	Frecuencia	Porcentaje
Comunicación no verbal	Bajo	4	44,4%
	Medio	4	44,4%
	Alto	1	11,1%
Comunicación verbal	Bajo	6	66,6%
	Medio	3	33,3%
	Alto	0	0,0%
Expresión de emociones	Bajo	6	66,6%
	Medio	2	22,2%
	Alto	1	11,1%
Autoconcepto positivo	Bajo	5	55,6%
	Medio	3	33,3%
	Alto	1	11,1%

Los resultados evidencian que el desarrollo de las habilidades sociales básicas en los estudiantes evaluados se concentra principalmente en niveles medio y bajo, sin registrarse desempeños altos en la variable general. Al analizar las dimensiones específicas, se observa una tendencia crítica en la comunicación verbal y en la expresión de emociones, donde predomina el nivel bajo, lo que evidencia mayores dificultades en los procesos comunicativos y en la manifestación emocional durante la interacción social. En contraste, la comunicación no verbal presenta una distribución más equilibrada entre niveles, mientras que el autoconcepto positivo muestra un desempeño relativamente menos crítico dentro del grupo evaluado. En conjunto, los resultados indican que las principales áreas de vulnerabilidad se relacionan con las habilidades comunicativas verbales y emocionales, aspectos clave para la interacción social y la participación de los estudiantes en el contexto escolar.

#### **4. DISCUSIÓN**

Los resultados de la presente investigación evidencian que el desarrollo de las habilidades sociales básicas en los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) evaluados se concentra principalmente en niveles medios y bajos, sin evidenciarse desempeños altos en la variable general. Este hallazgo confirma que el desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA constituye un área de vulnerabilidad dentro de su proceso de desarrollo integral. En este sentido, Huggins et al. (2021) señalan que los rasgos autistas afectan la percepción emocional y limitan la interacción social funcional, lo que repercute en la calidad de las relaciones interpersonales y en la capacidad de los niños para desenvolverse en distintos contextos sociales. Sin embargo, estos resultados no deben analizarse únicamente desde una perspectiva clínica, sino también considerando el contexto educativo en el que se desarrolla la atención de los estudiantes. En los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) de Lima, muchos estudiantes con TEA acceden a servicios especializados después de haber experimentado dificultades de adaptación en instituciones educativas regulares o tras procesos de diagnóstico tardío. Esta situación puede generar retrasos acumulados en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales durante los primeros años de escolarización, lo que influye en el nivel de desempeño observado en las habilidades sociales básicas dentro del contexto escolar.

En relación con las dimensiones evaluadas, las mayores dificultades se concentran en los procesos vinculados con la comunicación verbal y la expresión de emociones. Papadopoulos (2021) señala que los niños con TEA presentan limitaciones en la comunicación interpersonal y en el establecimiento de relaciones sociales funcionales, lo que repercute en su capacidad para participar activamente en interacciones sociales. De manera complementaria, Kirby et al. (2022) y Zhai et al. (2023) indican que las alteraciones sensoriales características del TEA influyen en la forma en que los niños procesan la información social, afectando su capacidad para interpretar estímulos comunicativos y responder a las interacciones sociales. En el contexto de los CEBE de Lima, estas dificultades pueden verse intensificadas por factores asociados al sistema educativo, entre ellos la limitada disponibilidad de instrumentos especializados para evaluar habilidades sociales adaptadas al contexto peruano y la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo del lenguaje social en el aula. En consecuencia, las limitaciones observadas en la comunicación verbal y la expresión emocional no solo responden a las características propias del trastorno, sino también a las condiciones pedagógicas y a los recursos disponibles en el entorno educativo en el que se desarrolla la atención de los estudiantes.

Por otro lado, algunas dimensiones presentan desempeños relativamente más favorables, particularmente en la comunicación no verbal y el autoconcepto positivo. Este hallazgo puede explicarse a partir de lo señalado por Ghanouni y Quirke (2023), quienes demostraron que factores como la resiliencia contribuyen al fortalecimiento de la adaptación social en niños con TEA. Asimismo, Robles-Bello y Sánchez-Teruel (2021) destacan que el apoyo familiar constituye un factor protector que favorece el desarrollo socioemocional y la construcción de una percepción positiva de sí mismos. En los CEBE, la atención educativa suele desarrollarse en grupos reducidos y con una interacción constante entre docentes y estudiantes, lo que permite generar entornos educativos más personalizados y emocionalmente seguros. Estas condiciones pueden favorecer experiencias educativas basadas en el acompañamiento cercano del docente, el reconocimiento de los logros individuales y la creación de espacios de interacción estructurada. En este contexto, el autoconcepto positivo puede fortalecerse a partir del apoyo emocional y la retroalimentación constante del entorno educativo, aun cuando las dificultades en la comunicación propias del TEA requieren procesos de intervención pedagógica más especializados.

Desde una perspectiva pedagógica, estos hallazgos adquieren relevancia para el diseño curricular y la implementación de estrategias educativas orientadas al desarrollo social de los estudiantes con TEA. Morsa et al. (2022) demostraron que las intervenciones educativas estructuradas mejoran la comunicación social y la interacción entre pares en estudiantes con este diagnóstico. De manera similar, Turnock et al. (2022) y She et al. (2023) señalan que las dificultades en habilidades sociales pueden afectar la integración social y generar mayores niveles de ansiedad en el entorno escolar. En el caso de los estudiantes del Centro de Educación Básica Especial de Lima, las limitaciones observadas en la comunicación verbal y la expresión emocional pueden influir en su participación en actividades escolares y en su adaptación al entorno educativo. Por ello, resulta necesario que las prácticas pedagógicas prioricen el desarrollo de habilidades comunicativas funcionales, la regulación emocional y la participación social, incorporando estrategias didácticas que promuevan la interacción mediante actividades cooperativas, el uso de apoyos visuales y el desarrollo de competencias socioemocionales dentro del aula. Estos componentes deberían integrarse de manera explícita dentro de las propuestas curriculares y de las adaptaciones pedagógicas implementadas en los servicios de Educación Básica Especial del sistema educativo peruano.

En el contexto latinoamericano y peruano, los resultados también se relacionan con lo reportado por Escobar-Villacrés et al. (2024), quienes identificaron limitaciones en la evaluación y el desarrollo de habilidades sociales debido a la falta de instrumentos estandarizados y a la escasa capacitación docente especializada. De manera similar, Baltierra-Rojas et al. (2024) señalan que la formación docente constituye un factor clave para mejorar el desarrollo social de los estudiantes con TEA. En el sistema educativo peruano, la atención de los estudiantes con discapacidad se organiza a través de los servicios de Educación Básica Especial, entre los que se encuentran los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), regulados por la Resolución Viceministerial N.º 151-2023-MINEDU (2023) que establece disposiciones para la organización y funcionamiento de estos servicios educativos especializados. No obstante, en la práctica educativa, los CEBE aún enfrentan desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos pedagógicos especializados, instrumentos de evaluación contextualizados y procesos continuos de formación docente, lo que puede influir en la forma en que se desarrollan las habilidades sociales en los estudiantes con TEA.

Del mismo modo, los resultados respaldan lo señalado por Reyes et al. (2021) quienes destacan el rol fundamental de la familia en el desarrollo social de los estudiantes con TEA. Asimismo, organizaciones como la Fundación Nacional del Síndrome X Frágil y la Rare Chromosome Disorder Support Group enfatizan la importancia de adaptar las estrategias educativas a las características individuales de cada estudiante. En el contexto de los CEBE de Lima, la colaboración entre escuela y familia puede contribuir a reforzar las habilidades sociales desarrolladas en el aula y ampliar las oportunidades de interacción social en la vida cotidiana.

Por otra parte, la adecuada validez y alta confiabilidad del instrumento utilizado respaldan la consistencia metodológica del estudio y permiten afirmar que los resultados reflejan de manera precisa el nivel de habilidades sociales de los estudiantes evaluados. En síntesis, los hallazgos evidencian que el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA se encuentra influenciado por factores neurológicos, educativos, familiares y contextuales. En consecuencia, resulta necesario promover intervenciones educativas integrales que articulen el trabajo pedagógico del aula con el acompañamiento familiar y el fortalecimiento de la formación docente, a fin de favorecer la inclusión educativa y el bienestar de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el contexto educativo peruano.

## **5. CONCLUSIONES**

La presente investigación permitió identificar que el desarrollo de las habilidades sociales básicas en los estudiantes de cinco años con Trastorno del Espectro Autista (TEA) evaluados se caracteriza por un desempeño limitado, lo que confirma que la interacción social constituye una de las áreas de mayor vulnerabilidad en el desarrollo infantil dentro de esta condición. En particular, se concluye que la comunicación verbal y la expresión de emociones representan las dimensiones donde se manifiestan mayores dificultades, lo que influye en la capacidad de los estudiantes para interactuar con sus pares, expresar necesidades y adaptarse al entorno escolar. Estas limitaciones evidencian que el desarrollo de las habilidades sociales debe abordarse desde las primeras etapas educativas para favorecer procesos de inclusión y participación en el contexto escolar.

No obstante, los resultados también permiten identificar áreas de oportunidad en el desarrollo social de los estudiantes evaluados. En este sentido, se concluye que dimensiones como la comunicación no verbal

y el autoconcepto positivo muestran indicios de progreso que pueden ser fortalecidos mediante intervenciones pedagógicas adecuadas. Este hallazgo resulta relevante, ya que sugiere que, a pesar de las dificultades comunicativas propias del TEA, los estudiantes pueden desarrollar percepciones positivas de sí mismos cuando se encuentran en entornos educativos que brindan acompañamiento docente cercano, reconocimiento de logros y oportunidades de interacción social estructurada. En consecuencia, el fortalecimiento del autoconcepto positivo puede constituirse en un punto de partida para promover el desarrollo progresivo de otras habilidades sociales más complejas.

A partir de estos resultados, se concluye que el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con TEA requiere la implementación de estrategias pedagógicas sistemáticas orientadas al fortalecimiento de la comunicación funcional, la expresión emocional y la interacción social. En este sentido, los centros educativos que atienden a estudiantes con TEA deben priorizar el uso de metodologías inclusivas, actividades cooperativas y recursos didácticos que favorezcan la participación social dentro del aula. Asimismo, se reconoce que la formación docente constituye un elemento clave para la atención educativa de estos estudiantes, ya que el manejo adecuado de estrategias de intervención social y comunicativa permite responder de manera más efectiva a sus necesidades educativas.

De igual manera, los hallazgos permiten concluir que el entorno familiar desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes con TEA. La participación activa de la familia en los procesos educativos favorece la consolidación de los aprendizajes sociales adquiridos en el ámbito escolar y facilita su aplicación en contextos cotidianos. Por ello, resulta necesario promover estrategias de trabajo conjunto entre la escuela y la familia que permitan reforzar las habilidades sociales en diferentes espacios de interacción.

Por otra parte, el estudio pone en evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de evaluación educativa en los Centros de Educación Básica Especial (CEBE). La limitada disponibilidad de instrumentos de evaluación adaptados al contexto educativo peruano puede dificultar la identificación precisa de las habilidades sociales y de los avances reales de los estudiantes con TEA. En consecuencia, el desarrollo e implementación de herramientas de evaluación contextualizadas resulta fundamental para mejorar la toma de decisiones pedagógicas y orientar intervenciones educativas más pertinentes.

Finalmente, desde una perspectiva investigativa, se reconoce la necesidad de continuar profundizando en el estudio del desarrollo social en estudiantes con TEA. En este sentido, se recomienda ampliar el tamaño de la muestra y realizar investigaciones longitudinales que permitan analizar la evolución de las habilidades sociales a lo largo del tiempo y evaluar el impacto de las intervenciones pedagógicas en contextos educativos especializados. Este tipo de estudios contribuiría a generar mayor evidencia científica que respalde el diseño de estrategias educativas orientadas a favorecer la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

## **Declaración de Ética, Transparencia y Uso de Inteligencia Artificial (IA)**

### **Ética y transparencia**

La presente investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales de la investigación científica, garantizando el respeto a la dignidad, integridad y derechos de los estudiantes participantes. Se aseguró la confidencialidad de la información recolectada, evitando la identificación individual de los niños evaluados. Asimismo, se contó con la autorización institucional correspondiente y el consentimiento informado de los padres o tutores legales, cumpliendo con los lineamientos éticos aplicables a investigaciones en contextos educativos y con población infantil.

**Originalidad y plagio:** Los autores garantizan que el presente estudio es original y constituye un trabajo inédito. Se han citado adecuadamente todas las fuentes bibliográficas empleadas, respetando las normas académicas vigentes. El manuscrito fue sometido a herramientas de detección de similitud, verificándose la ausencia de plagio y asegurando la integridad académica del documento.

**Conflictos de interés:** Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés de carácter personal, académico, institucional o financiero que pudiera influir en el diseño, análisis, interpretación de los resultados o publicación de la presente investigación.

**Participación y crédito:** Los autores participaron de manera activa y equitativa en la conceptualización del estudio, revisión de literatura, diseño metodológico, recolección y análisis de datos, redacción del manuscrito y revisión final del documento. Todos los autores aprueban la versión final del artículo y asumen responsabilidad por su contenido.

**Datos y materiales:** Los datos recolectados mediante la ficha de observación fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación. La información se encuentra resguardada por los autores y podrá ser compartida con fines científicos previa solicitud razonable, garantizando siempre la protección de la identidad de los participantes.

### **Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA)**

En el desarrollo del presente estudio se emplearon herramientas de Inteligencia Artificial únicamente como apoyo en procesos de revisión gramatical, mejora de redacción y organización estructural del manuscrito, bajo supervisión directa de los autores.

**Roles de la IA:** La Inteligencia Artificial cumplió un rol auxiliar en la optimización del estilo académico y la claridad del texto. No intervino en la formulación de resultados, análisis estadístico, interpretación de datos ni en la generación de conclusiones, los cuales fueron realizados íntegramente por los autores.

**Responsabilidad humana:** Los autores asumen plena responsabilidad sobre el contenido del artículo, incluyendo el diseño metodológico, análisis de resultados, discusión y conclusiones. La supervisión académica fue permanente durante todo el proceso de elaboración del manuscrito..

**Edición final:** La versión final del documento fue revisada y aprobada íntegramente por los autores, quienes garantizan la veracidad, coherencia y originalidad del contenido presentado.

### **REFERENCIAS**

- Aylward, B. S., Gal-Szabo, D. E., & Taraman, S. (2021). Racial, Ethnic, and Sociodemographic Disparities in Diagnosis of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 42*(8), 682. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000996>
- Baltierra-Rojas, Y. A., Ramírez Iñiguez, A. A., & Reyes Piñuelas, E. P. (2024). LIMITACIONES Y ACIERTOS DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN DOCENTES DE BACHILLERATO DESDE UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA. *Revista de Educación Inclusiva, 17*(2), 153-168. <https://doi.org/https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/1011>
- Bautista, J. C. C., & Sánchez-Suricalday, A. (2023). Intervenciones eficaces para la mejora de las habilidades sociales en personas con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento: Una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía, 75*(3), 27-43. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95609>
- Bilbao González, J. A., Granada Azcárraga, M., Cáceres Zúñiga, F., & Pomes Correa, M. (2025). Habilidades sociales y alumnado TEA: Una revisión sistemática de los programas de intervención en educación infantil". *EDUCA. Revista Internacional para la calidad educativa, 5*(2), 1-11. <https://doi.org/10.55040/08cmfa63>
- Bölte, S. (2025). Social cognition in autism and ADHD. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 169*, 106022. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106022>
- Briceño González, R., Martínez Rebolledo, C., & Davidoff Ustilovsky, A. (2025). Normalidad, discapacidad y necesidades educativas especiales: Perspectivas y experiencias de cuidadoras de niños y niñas en la educación temprana. *Revista de Investigación Educativa, 43*. <https://doi.org/10.6018/rie.609861>
- Cárdenas Sierra, D. M., Domínguez Julio, G. C., Blanco Oliveros, M. X., Soto, J., & Tórres Morales, E. (2023). Seroprevalencia y factores de riesgo asociados a toxoplasmosis gestacional en el Nororiente Colombiano. *Revista Cuidarte, 14*(1). <https://doi.org/10.15649/cuidarte.2287>
- Escobar-Villacrés, L., Sánchez-López, C., Andrade-Albán, J., & Saltos-Salazar, L. (2024). El trastorno del espectro autista (tea) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases. *593 Digital Publisher CEIT, 9*(1), 82-98. <https://doi.org/doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263>
- Ghanouni, P., & Quirke, S. (2023). Resilience and Coping Strategies in Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 53*(1), 456-467. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05436-y>
- González Lara, K. D., LimónGarcía, N., MaldonadoBurgos, M. A., CeCervantes Aldaz, E., Cancino Rios, J. Y., & Colón Pérez, J. J. (2022). Alteraciones del sueño en niños con trastorno del espectro autista y su afectación individual y familiar: Un estudio observacional de centro único en México. *Revista Ecuatoriana de Pediatría, 23*(3), 201-207. <https://doi.org/10.52011/177>
- Hernández Sampieri, R., & Fernandez-Collado, C. F. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.; Sexta edición). McGraw-Hill Education. [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

- Huggins, C. F., Cameron, I. M., & Williams, J. H. G. (2021). Autistic traits predict underestimation of emotional abilities. *Journal of Experimental Psychology: General*, *150*(5), 930-942. <https://doi.org/10.1037/xge0000784>
- Izuzquiza Gasset, D., & Ruiz Incera, R. (2006). *Tú y yo aprendemos a relacionarnos: Programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar*. Down España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=558236>
- Kirby, A. V., Bilder, D. A., Wiggins, L. D., Hughes, M. M., Davis, J., Hall-Lande, J. A., Lee, L.-C., McMahon, W. M., & Bakian, A. V. (2022). Sensory features in autism: Findings from a large population-based surveillance system. *Autism Research*, *15*(4), 751-760. <https://doi.org/10.1002/aur.2670>
- Martínez, A. L., & Reséndiz, C. (2021). Inclusión financiera sin discriminación: Hacia un protocolo de trato incluyente en sucursales bancarias de México. <https://hdl.handle.net/11362/46980>
- Méndez Mateo, I., Cortes Coss, D. E., Armendáriz Nuñez, E., Reynaga Peña, C., & Liddiard Cárdenas, S. (2024). *Inclusión en entornos educativos: Una visión internacional hacia el cambio*. Servicio de Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=989995>
- Ministerio de Educación del Perú MINEDU. (2023). *Resolución Viceministerial N.º 151-2023. Sobre funcionamiento de PRITE, CEBE, SAANEE, PANETS y CREBE*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/4771769-151-2023-minedu>
- Ministerio de Educación MINEDU. (2023). *Conadis: Niñas, niños y adolescentes con autismo tienen derecho a recibir una educación inclusiva y de calidad*. <https://www.gob.pe/institucion/conadis/noticias/737695-conadis-ninas-ninos-y-adolescentes-con-autismo-tienen-derecho-a-recibir-una-educacion-inclusiva-y-de-calidad>
- Morsa, M., De Andrade, V., Alcaraz, C., De La Tribonnière, X., Rattaz, C., & Baghdadli, A. (2022). A scoping review of education and training interventions in Autism Spectrum Disorder. *Patient Education and Counseling*, *105*(9), 2850-2859. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2022.05.012>
- Murphy, K. (2023). *A guide to neurodiversity in the early years*. Anna Freud. <https://www.annafreud.org/resources/under-fives-wellbeing/a-guide-to-neurodiversity-in-the-early-years/>
- National fragile X foundation. (2025). Strategies for Addressing Aggressive Behavioral Outbursts in Adolescents and Adults with Fragile X Syndrome. *NFXF*. <https://fragilex.org/fxs/topics/behavior/addressing-aggression/>
- Navas Bonilla, C. D. R., Herrera Vallejo, J. C., Murillo Noriega, D. E., & Gaibor Pupiales, J. C. (2025). *Formación y Capacitación Docente para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales* (1.ª ed.). Páginas Brillantes Ecuador. <https://doi.org/10.70894/978-9942-7355-5-3>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2024). *Directrices revisadas sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje abierto y a distancia (AAD)*. <https://www.unesco.org/en/articles/revised-guidelines-inclusion-learners-disabilities-open-and-distance-learning-odl>
- Organización Mundial la Salud (OMS). (2023). *Autismo*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OECD. (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. OECD. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- Papadopoulos, D. (2021). Mothers' Experiences and Challenges Raising a Child with Autism Spectrum Disorder: A Qualitative Study. *Brain Sciences*, *11*(3). <https://doi.org/10.3390/brainsci11030309>
- Plena inclusión Andalucía. (2026). Soluciones innovadoras para avanzar hacia apoyos personalizados y en la comunidad. *Plena inclusión Andalucía*. <https://www.plenainclusionandalucia.org/publicaciones/buscador/catalogo-de-pilotajes-2/>
- Rare Chromosome Disorder Support Group. (2021). Trastorno del neurodesarrollo relacionado con TRAF7. *Trastorno del neurodesarrollo relacionado con TRAF7*. [https://rarechromo.org/media/translations/Espanol/TRAF7-related%20neurodevelopmental%20disorder%20Spanish.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://rarechromo.org/media/translations/Espanol/TRAF7-related%20neurodevelopmental%20disorder%20Spanish.pdf?utm_source=chatgpt.com)
- Reyes Castillo, J. S., NogueraValle, D. M., Torres Escoto, J. R., & Solís Zúniga, F. J. (2021). Vivencia familiar de los hermanos de niños diagnosticados con Trastornos del Espectro Autista. *Estelí, Nicaragua. Revista Científica Estelí*, (39), 21-43. <https://doi.org/10.5377/farem.v10i39.12614>
- Robles-Bello, M. A., & Sánchez-Teruel, D. (2021). Psychometric properties of the Spanish version of the Family Centred Practice Scale for use with families with children with Autism Spectrum Disorder. *Children and Youth Services Review*, *121*, 105863. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105863>

- Santos Sánchez, M. F. (2025). Pedagogía inclusiva y desarrollo infantil en discapacidad: Revisión crítica de enfoques y estrategias actuales. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 295-323. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.100>
- She, R., Kit han Mo, P., Li, J., Liu, X., Jiang, H., Chen, Y., Ma, L., & Tak fai Lau, J. (2023). The double-edged sword effect of social networking use intensity on problematic social networking use among college students: The role of social skills and social anxiety. *Computers in Human Behavior*, 140, 107555. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107555>
- Turnock, A., Langley, K., & Jones, C. R. G. (2022). Understanding Stigma in Autism: A Narrative Review and Theoretical Model. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 4(1), 76-91. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0005>
- Vega Herreria, M. S., & Beltran Arcos, M. T. (2024). Propuestas de actividades grupales para mejorar las competencias sociales a los niños con Trastorno de Espectro Austista (TEA). *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(1), 346-366. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i1.98>
- Zhai, J., Li, X., Zhou, Y., Fan, L., Xia, W., Wang, X., Li, Y., Hou, M., Wang, J., & Wu, L. (2023). Correlation and predictive ability of sensory characteristics and social interaction in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1056051>

## ANEXOS

### Anexo 1. Matriz de Operacionalización

Variable	Dimensiones	Indicadores	Técnica	Instrumento	Escala de medición
Habilidades sociales básicas	Comunicación verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mirada</li> <li>• La sonrisa</li> <li>• La postura corporal</li> <li>• El contacto físico</li> <li>• La apariencia personal</li> </ul>	Observación	Ficha de observación	Escala ordinal (Bajo – Medio – Alto)
	Comunicación no verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los saludos</li> <li>• Las presentaciones</li> <li>• Pedir favores y dar las gracias</li> <li>• Pedir disculpas</li> <li>• Unirse al juego de otros niños</li> </ul>	Observación	Ficha de observación	Escala ordinal (Bajo – Medio – Alto)
	Expresión de emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emociones agradables (alegría)</li> <li>• Emociones desagradables (enfado, tristeza)</li> </ul>	Observación	Ficha de observación	Escala ordinal (Bajo – Medio – Alto)
	Autoconcepto positivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción de sí mismo</li> <li>• Aceptación positiva de la propia identidad</li> </ul>	Observación	Ficha de observación	Escala ordinal (Bajo – Medio – Alto)

**Anexo 2.** Ficha de observación de habilidades sociales básicas de los estudiantes con trastorno del espectro autista

Grado: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## INSTRUCCIONES

Marcar con una "X" según uso de la habilidad, ya sea mayor o menor grado en los grupos con quienes se relacione (docente, amigos, compañeros, etc.).

Puntaje Frecuencia

- |   |          |
|---|----------|
| 1 | Nunca    |
| 2 | Rara vez |
| 3 | A veces  |
| 4 | A menudo |
| 5 | Siempre  |

HABILIDADES RELACIONADAS CON LA COMUNICACIÓN NO VERBAL						
Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	Mira a las personas o a los ojos cuando interactúa con ellas.					
2	Sonríe al saludar o al despedirse.					
3	Mantiene una posición abierta para la comunicación y mantiene una distancia adecuada.					
4	No abusa del contacto al comunicarse con otros.					
5	Muestra expresiones de (miedo, sorpresa, tristeza, alegría, ira, asco/odio).					
HABILIDADES RELACIONADAS CON LA COMUNICACIÓN VERBAL						
Nº	Ítem	1	2	3	4	5
6	Abraza o da la mano apropiadamente durante las presentaciones.					
7	Al ingresar al salón saluda a su maestro como, por ejemplo: 'hola buenos días'.					
8	Cuando le ofrecen o le dan algo, expresa su agradecimiento: 'gracias'.					
9	Se disculpa con los mayores y compañeros cuando hizo algo incorrecto.					
10	Se une a otros niños para jugar y los demás suelen incluirlo en sus juegos.					
HABILIDADES RELACIONADAS CON LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES						
Nº	Ítem	1	2	3	4	5
11	Expresa lo que le agrada, quiere o desea respetando a los demás.					
12	En situaciones de conflicto, no reacciona gritando.					
13	Es condescendiente cuando demoran en brindarle ayuda.					
14	Se muestra contento al ver a su maestra y compañeros.					
15	Se interesa por los sentimientos de sus compañeros y maestra.					
HABILIDADES PARA LOGRAR UN AUTOCONCEPTO POSITIVO						
Nº	Ítem	1	2	3	4	5
16	Se adapta a los cambios en sus rutinas.					
17	Acepta fácilmente actividades variables.					
18	Respetar los límites que se le establecieron.					
19	Tolera las dificultades para realizar tareas.					
20	Expresa sus quejas verbales y/o gestualmente.					



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional