



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI
EXTENSIÓN PUJILÍ
EDUCACIÓN BÁSICA

**“ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN LA LÚDICA PARA
EL DESARROLLO DE LA EMPATÍA EN EL AULA”**

Proyecto de Investigación presentado previo a la obtención del Título de
Licenciados en Ciencias de la Educación Básica

Autores:

Franklin Daniel Moya Osorio
Yadira Monserrath Tapia Tapia

Tutora:

Ph. D. Bosisio Agnese

PUJILÍ – ECUADOR

Marzo 2026

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

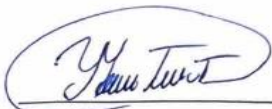
Moya Osorio Franklin Daniel, con cédula de ciudadanía No. 0504440967 y Tapia Tapia Yadira Monserrath, con cédula de ciudadanía No. 0550678171, declaramos ser autores del presente Proyecto de Investigación: **“ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN LA LÚDICA PARA EL DESARROLLO DE LA EMPATÍA EN EL AULA”**, siendo la Ph.D. Bosisio Agnese, Tutora del presente trabajo; y, eximimos expresamente a la Universidad Técnica de Cotopaxi y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

Además, certificamos que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de nuestra exclusiva responsabilidad.

Latacunga, 6 de febrero del 2026



Franklin Daniel Moya Osorio
C.C: 0504440967
ESTUDIANTE

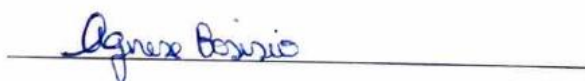


Yadira Monserrath Tapia Tapia
C.C: 0550678171
ESTUDIANTE

AVAL DEL DIRECTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

En calidad de Tutora del Trabajo de Investigación sobre el título: **“ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN LA LÚDICA PARA EL DESARROLLO DE LA EMPATÍA EN EL AULA”**, de Moya Osorio Franklin Daniel y Tapia Tapia Yadira Monserrath de la carrera de Educación Básica, considero que dicho Informe Investigativo es merecedor del aval de aprobación al cumplir las normas técnicas, traducción y formatos previstos, así como también ha incorporado las observaciones y recomendaciones propuestas en la pre-defensa.

Pujilí, 11 de marzo, 2026



Ph.D. Bosisio Agnese

C.I. 1752553444

TUTORA DE TRABAJO DE TITULACIÓN

AVAL DE APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE TITULACIÓN

En calidad de Tribunal de Lectores, aprobamos el presente Informe de Investigación de acuerdo a las disposiciones reglamentarias emitidas por la Universidad Técnica de Cotopaxi; y, por la Extensión Pujilí; por cuanto, los postulantes: Moya Osorio Franklin Daniel y Tapia Tapia Yadira Monserrath con el título del Proyecto de Investigación: **“ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN LA LÚDICA PARA EL DESARROLLO DE LA EMPATÍA EN EL AULA”** han considerado las recomendaciones emitidas oportunamente y reúne los méritos suficientes para ser sometido al acto de sustentación del trabajo de titulación.

Por lo antes expuesto, se autoriza grabar los archivos correspondientes en un CD, según la normativa institucional.

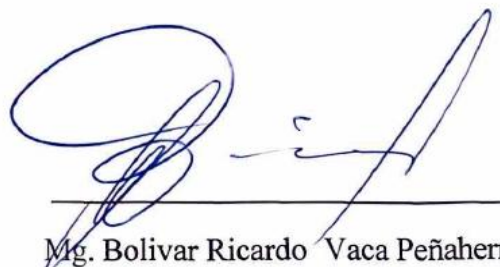
Pujilí, 11 de marzo del 2026



Mg. Mayra Verónica Riera Montenegro

C.I 050299230-8

LECTOR 1 (PRESIDENTE)



Mg. Bolivar Ricardo Vaca Peñaherrera

C.I 050086756-9

LECTOR 2 (MIEMBRO)



Mg. Carlos Alfonso Peralvo López

C.I 050144950-8

LECTOR 3 (MIEMBRO)

AGRADECIMIENTO

Agradezco de manera especial a la Universidad y a los docentes que formaron parte de mi formación profesional, por compartir su conocimiento, exigirme dar lo mejor de mí y brindarme las herramientas necesarias para afrontar los desafíos del mundo académico y laboral. Extiendo también mi gratitud a mi docente tutora la PhD. Agnese Bosisio por orientarme y acompañarme en este proceso. A mis amigos y compañeros de carrera, por su comprensión, apoyo y por haber hecho de esta etapa la mejor de mi vida. Finalmente, gracias a todos quienes, de una u otra manera, aportaron con unas palabras de ánimo, gestos de confianza y presencia oportuna. Cada uno dejó una huella en este proceso.

Daniel Moya

Agradezco primero a Dios por darme la fuerza, la paciencia y la sabiduría para no rendirme y seguir adelante en cada etapa de este camino, a mi familia por ser mi apoyo incondicional, por sus sacrificios, su amor y por creer en mí incluso en los momentos más difíciles. A la Universidad, por abrirme las puertas y brindarme la oportunidad de formarme profesionalmente, y a mis docentes por compartir sus conocimientos, exigirme y motivarme siempre a dar lo mejor de mí, un agradecimiento muy especial a mi docente tutora, la PhD. Anges Bosisio por su enorme paciencia, dedicación, apoyo constante y por acompañarme en todo este proceso y a mis amigos y compañeros de la universidad, gracias por el apoyo, la comprensión, las risas, los consejos y por hacer de esta etapa una de las más bonitas e inolvidables de mi vida.

Monserath Tapia

DEDICATORIA

A Dios, Por haberme dado la vida, la fortaleza y la perseverancia para culminar este proceso académico. A mis padres, Franklin y Yolanda por su amor incondicional, apoyo constante y por enseñarme el valor del esfuerzo y la responsabilidad. Sin su ejemplo y sus sacrificios, este logro no habría sido posible. A mis hermanos Erick y Matias por estar presentes en cada etapa, brindándome palabras de aliento en los momentos difíciles y compartiendo conmigo cada pequeño avance como un gran triunfo. A mi mejor amiga Monserrath que estuvo presente en cada etapa de nuestra carrera apoyándome y dándome ánimo y palabras de aliento. A mis amigos Anderson y Josue que fueron los principales amigos de mi vida universitaria y los cuales me apoyaron desde el principio y me brindaron una amistad verdadera. A mí mismo por no rendirme y seguir adelante incluso cuando el camino se ponía difícil.

Daniel Moya

Dedico este trabajo en primer lugar a Dios, por ser mi guía en cada paso. A mis padres, José e Irene, por su amor infinito por su apoyo incondicional y por cada sacrificio que hicieron para verme llegar hasta aquí gracias por ser mi base mi ejemplo y mi mayor motivación para seguir adelante. A mi hermano Alejandro, por estar siempre presente, por cuidarme, apoyarme y acompañarme en cada etapa de este camino, tu apoyo ha sido fundamental para mí. A mi mejor amigo Daniel, por tu amistad sincera, por tu paciencia, y por darme ánimo cuando más lo necesitaba, gracias por caminar conmigo en esta etapa tan importante de mi vida. A mis amigas Jenny y Marjori, gracias por estar siempre ahí, por las risas, la compañía y por hacer mi vida universitaria más feliz y especial. Por todo lo vivido aprendido y superado en este proceso dedico este trabajo con mucho cariño.

Monserrath Tapi

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI

EXTENSIÓN PUJILÍ

TÍTULO: “ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN LA LÚDICA PARA EL DESARROLLO DE LA EMPATÍA EN EL AULA”.

Moya Osorio Franklin Daniel
Tapia Tapia Yadira Monserrath

RESUMEN

La investigación titulada “Estrategias pedagógicas basadas en la lúdica para el desarrollo de la empatía en el aula” tuvo como objetivo general “Diseñar estrategias pedagógicas basadas en la lúdica para el desarrollo de la empatía entre los estudiantes de Quinto, Sexto y Séptimo EGB de la Unidad Educativa "Gral. Miguel Iturralde", Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2025- 2026. En un primer momento, se analizó el fundamento teórico de cada una de las variables de estudio, en este sentido, se caracterizaron las estrategias pedagógicas basadas en la lúdica y se evidenciaron sus componentes didácticos; por otro lado, se profundizó en el desarrollo de la empatía en niños y jóvenes, desde sus dimensiones cognitivas y afectivas. En la segunda parte de este estudio, se diagnosticó el desarrollo de la empatía en la UE "Gral. Miguel Iturralde", desde el paradigma positivista, se utilizó un enfoque cuantitativo para el desarrollo de una investigación de tipo descriptivo. La técnica aplicada fue la encuesta, utilizando como instrumento el test TECA para la medición de las dimensiones cognitivas y afectivas de la empatía, en una muestra no probabilística de 38 participantes. Se calculó el alfa de Cronbach, que dio como resultado 0.78, con lo que se determinó la adecuada consistencia del instrumento. Se sistematizó la data y se calculó las puntuaciones obtenidas tanto para empatía total, como para sus cuatro dimensiones (AP, CE, EE, AE). Los resultados evidenciaron la tendencia de los participantes a ubicarse en percentiles que responden a niveles “bajo” y “extremadamente bajo” tanto en la empatía total, como en sus dimensiones. Estos resultados justificaron el diseño de la propuesta “¡Jugar, sentir y comprender! Estrategias Pedagógicas para fomentar la empatía en el aula”, misma que se encuentra compuesta por 8 estrategias. Se validó la propuesta y se aplicó un pilotaje de dos estrategias, este ejercicio permitió observar que, los estudiantes reflexionaron sobre los puntos de vista, intenciones y acciones de otras personas, profundizando en la comprensión de las emociones ajenas, asumiendo de manera regulada el estrés empático y la alegría empática.

Palabras clave: Empatía, desarrollo socioemocional, estrategias pedagógicas, lúdica.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI

EXTENSIÓN PUJILÍ

THEME: “PEDAGOGICAL STRATEGIES BASED ON PLAY FOR THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN THE CLASSROOM”

Author:

Moya Osorio Franklin Daniel
Tapia Tapia Yadira Monserrath

ABSTRACT

The research entitled “Play-Based Pedagogical Strategies for the Development of Empathy in the Classroom” aimed to design play-based pedagogical strategies to foster empathy among sixth- and seventh-grade students of Basic General Education at the “Gral. Miguel Iturralde” Educational Unit, located in the canton of Latacunga, Cotopaxi Province, during the 2025–2026 academic year. Initially, the theoretical foundations of the study variables were analyzed. In this regard, play-based pedagogical strategies were characterized and their didactic components were identified. Likewise, the development of empathy in children and adolescents was examined in depth, considering both its cognitive and affective dimensions. In the second stage of the study, the level of empathy development at the “Gral. Miguel Iturralde” Educational Unit was diagnosed. From a positivist paradigm, a quantitative approach was adopted to conduct a descriptive study. The survey technique was applied using the TECA test as the instrument to measure the cognitive and affective dimensions of empathy in a non-probabilistic sample of 38 participants. Cronbach’s alpha coefficient was calculated, yielding a value of 0.78, which confirmed the adequate internal consistency of the instrument. The collected data were systematized and the scores were calculated for overall empathy as well as for its four dimensions (Perspective Adoption, Emotional Understanding, Empathic Stress, and Empathic Joy). The results revealed that participants tended to fall within percentiles corresponding to “low” and “extremely low” levels, both in overall empathy and in its dimensions. These findings justified the design of the proposal entitled “Play, Feel, and Understand! Pedagogical Strategies to Foster Empathy in the Classroom,” which consists of eight strategies. The proposal was validated and a pilot implementation of two strategies was conducted. This exercise showed that students reflected on the viewpoints, intentions, and actions of others, deepening their understanding of others’ emotions while appropriately regulating empathic stress and empathic joy.

Keywords: Empathy, socioemotional development, pedagogical strategies, play-based learning.

ÍNDICE

PORTADA.....	i
AVAL DEL TUTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	iii
AVAL DE APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE TITULACIÓN	v
RESUMEN	viii
ABSTRACT.....	ix
1. INFORMACIÓN GENERAL.....	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
2.1 Contextualización del Problema.....	2
2.1. Formulación del problema.....	5
2.2. Justificación.....	5
2.3. Objetivos.....	6
2.4. Actividades y sistema de tareas	6
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. Antecedentes Investigativos	7
3.2. Enfoque pedagógico	9
3.3. Fundamentación teórica.....	10
3.3.1. Estrategias pedagógicas.....	10
3.3.2 Tipos de estrategias pedagógicas.....	11
3.3.3 Estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje	11
3.3.4. Estrategias de aprendizaje	11
3.3.5. Estrategias cognitivas	12
3.3.6. Estrategias metacognitivas	13
3.3.7. Estrategias lúdicas	13
3.4. Pregunta Científicas o hipótesis	37
4. MARCO METODOLÓGICO.....	37
4.1. Paradigma de la Investigación.....	37
4.2. Enfoque de la investigación.....	37
4.3. Método de investigación.....	37
4.5. Tipo de investigación.	38
4.6. Técnica.....	38

4.7. Instrumento.....	39
4.8. Validez de instrumento.....	39
4.9. Población y muestra	41
4.10 Análisis Estadístico	42
4.11. Construcción de la propuesta.....	44
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	45
5.1 Resultados del test TECA.....	45
5.1.1. Empatía Total.	45
5.1.2 Adopción de perspectivas.....	47
5.1.3 Comprensión Emocional.	48
5.1.4 Estrés Empático.....	50
5.1.5 Alegría Empática.....	51
5.1.6 Conclusiones de los resultados del test TECA.....	53
7. CONCLUSIONES	82
8. RECOMENDACIONES.....	83
9. BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS	84

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	6
Actividades relacionadas con los objetivos	6
Tabla 2.	18
Esquema didáctico de una estrategia basada en la lúdica	18
Tabla 4.	40
Resultados del alfa de Cronbach.....	40
Tabla 3.	41
Muestra del estudio	41
Tabla 5.	42
Baremo Varón Mujer	42
Tabla 6.	43
Escala de valoración	43
Tabla 7.	45
Porcentaje por escala para Empatía Total.....	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultado total de la empatía del test TECA.....	46
Figura 2. Porcentajes de la primera dimensión del test TECA	47
Figura 3. Porcentajes de la Segunda dimensión del test TECA.....	49
Figura 4. Porcentajes de la tercera dimensión del test TECA.....	50
Figura 5. Porcentajes de cuarta dimensión del test TECA.....	52

1. INFORMACIÓN GENERAL

Título del Proyecto: Estrategias pedagógicas basadas en la lúdica para el desarrollo de la empatía en el aula

Fecha de inicio: octubre 2025

Fecha de finalización: febrero 2026

Lugar de ejecución: El proyecto de investigación se realizó en la Unidad Educativa Gral. Miguel Iturralde de la ciudad de Latacunga, Provincia de Cotopaxi, año lectivo 2025-2026.

Extensión Académica que auspicia: Extensión Pujilí

Carrera que auspicia: Educación Básica

Proyecto de investigación vinculado:

Equipo de Trabajo:

Tutor: Ph.D. Agnese Bosisio

C.I. 1752553444

Teléfono: 0984985964

Correo: agnese.bosisio@utc.edu.ec

Nombre: Moya Osorio Franklin Daniel

C.I. 0504440967

Teléfono: 0983024858

Correo: franklin.moya0967@utc.edu.ec

Nombre: Tapia Tapia Yadira Monserrath

C.I. 0550678171

Teléfono: 0987753770

Correo: yadira.tapia8171@utc.edu.ec

Área de Conocimiento: Educación

Línea de investigación: Educación, derecho, equidad y estudio de género para el desarrollo biopsicosocial.

Sub líneas de investigación de la Carrera: Practicas pedagógicas, didácticas, curriculares e inclusivas en las áreas del conocimiento.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Contextualización del Problema

En el contexto educativo actual, uno de los desafíos más evidentes es la dificultad que presentan muchos estudiantes para relacionarse de manera empática con sus compañeros. La intolerancia, la ausencia de comunicación asertiva y la escasa comprensión emocional se evidencian en la vida cotidiana del aula y perjudican tanto el clima del aula como el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vera y Flores, 2024). La carencia de estas competencias socioemocionales limita de manera considerable la capacidad de los estudiantes para solventar conflictos y colaborar en el desarrollo de tareas en equipo, que son pilares básicos para su desarrollo integral (Móyon et al., 2025).

El papel de la empatía ha cobrado relevancia dentro del ejercicio docente. La UNESCO (2024) señala la importancia de la educación socioemocional como uno de los pilares del aprendizaje en el siglo XXI, ya que forma personas que pueden vivir en sociedad, trabajar colaborativamente y construir una sociedad más inclusiva.

La investigación más reciente pone de manifiesto la necesidad de implementar estrategias didácticas que en su planificación consideren el uso de la lúdica. Monroy (2025) en un estudio de revisión sistemática concluye que la lúdica, además de dinamizar la clase, potencia el desarrollo integral del estudiante, logrando avances en los niveles cognitivo, social y emocional. El juego, por tanto, deja de ser una actividad secundaria y se convierte en un recurso didáctico clave para la mejora de la calidad del aprendizaje.

He reiterado a Rodríguez et al. (2022), indican que las estrategias lúdicas favorecen la participación activa y el compromiso con el contenido. A los estudiantes se les involucra más y se les facilita la conexión de la teoría con realidades y el desarrollo de competencias interpersonales que se logran poco a poco en los sistemas de enseñanza más tradicionales. Al lúdico también se le da un significado que va más allá de la enseñanza y se le suma la transformación de la experiencia lúdica en el aprendizaje.

Por otro lado, en el Ecuador, Muevecela et al (2022) y otros, han demostrado que las dinámicas lúdicas (combinadas o) mediadas por tecnologías digitales, favorecen la motivación y el interés por el aprendizaje, y, en especial, por las asignaturas que se encuentran en la lista negra de las más difíciles. Esto demuestra que el juego, además de derribar las barreras emocionales y

académicas, genera un contexto más cálido, participativo, y, por lo tanto, más significativo. A la luz de los datos, es seguro concluir que lúdico es un sustantivo que se marca en la enseñanza lúdica. El enfoque lúdico en el aprendizaje es lo que hace la enseñanza necesaria en la actualidad.

A lo largo de los años, algunas iniciativas han procurado fortalecer el componente socioemocional en la educación básica ecuatoriana, como la implementación de programas de apoyo psicológico, la inclusión de actividades extracurriculares que favorecen la convivencia y el trabajo en equipo, así como la capacitación de los docentes en el manejo de las emociones y en la creación de ambientes escolares seguros.

El currículo nacional, ubica la competencia socioemocional como un componente esencial en la formación integral de los estudiantes, pues les permite reconocer, gestionar y expresar sus emociones, así como interactuar de manera empática y responsable con los demás. Además, en el año 2024 se agregó la inserción curricular “Educación Socioemocional” dentro del currículo nacional (MEDU- Inserciones Curriculares, 2025). Lo que evidencia que a nivel de los organismos nacionales que rigen la educación se está dando gran importancia a este aspecto del desarrollo.

Es notable la inclusión de estrategias lúdicas en este marco curricular socioemocional. Como mencionan Esparza et al. (2023), las experiencias pedagógicas lúdicas en la primera infancia estimulan la imaginación, la socialización, la auto-regulación emocional y el desarrollo de otras habilidades socioemocionales, como la empatía y la resolución de conflictos de manera pacífica.

Asimismo, la práctica de la investigación muestra que las actividades lúdicas, elaboradas de manera intencionada para este fin, pueden llegar a tener un efecto medible. Un estudio mencionó la elaboración de estrategias como el 'Juego de la Escalera de la Empatía' y circuitos de auto-regulación emocional, con el objetivo de potenciar la inteligencia emocional y la empatía en los estudiantes (Macas et al., 2024).

De este modo, la integración en el currículo de la competencia socioemocional junto con el uso de la pedagogía lúdica, refuerza el aprendizaje emocional, potencia la dimensión ética y social de los educandos, y promueve un desarrollo más equilibrado y una mejor convivencia en los contextos escolares.

El análisis de los resultados hasta el momento evidencia la continuidad de la inercia estructural de la educación del país y la falta de coordinación e involucramiento de todos los involucrados en el proceso educativo, docentes, estudiantes y autoridades del sistema educativo (Masaquiza et al., 2024). Esta situación evidencia la necesidad de implementar estrategias didácticas que, de forma paralela, consideren el abordaje del contenido didáctico y el desarrollo emocional y social de los educandos.

En este contexto, las estrategias pedagógicas que se sustentan en la lúdica se presentan como una alternativa que permite el fortalecimiento de la empatía. El juego, como un recurso didáctico, posibilita que los estudiantes vivan, compartan, y reflexionen en torno a sus propias acciones y a las de los otros (Gómez, 2024). La lúdica favorece, además, el desarrollo de la colaboración, la escucha activa, y la apreciación de los sentimientos de otros, propiciando un clima áulico más activo y respetuoso. Sin embargo, la lúdica sigue siendo, en muchas instituciones educativas, una práctica superficial, poco intencionada y sin objetivos pedagógicos claros (Lucas y Agramonte, 2024).

En el ámbito institucional, la Unidad Educativa “Gral. Miguel Iturralde”, ubicada en la ciudad de Latacunga, provincia de Cotopaxi, no es ajena a esta realidad. En los estudiantes de Educación General Básica se han evidenciado dificultades relacionadas con el desarrollo de la empatía y la convivencia escolar, manifestadas en conflictos entre compañeros, escasa participación en actividades grupales y poca consideración hacia los sentimientos y opiniones de los demás. Esta situación se ve acompañada por un uso limitado de estrategias pedagógicas basadas en la lúdica dentro del aula, lo que reduce las oportunidades de interacción, cooperación y fortalecimiento de habilidades socioemocionales necesarias para promover la empatía entre los estudiantes.

Por ello, es pertinente investigar de qué manera las estrategias pedagógicas que se sustentan en la lúdica pueden contribuir al desarrollo de la empatía en el aula. Este problema reviste especial relevancia, pues atender la dimensión emocional desde la educación básica es clave para formar generaciones más solidarias, respetuosas y conscientes del valor del otro en los procesos de aprendizaje y en la vida en sociedad, es por esos que se formuló la siguiente pregunta.

2.1. Formulación del problema

¿Cómo diseñar estrategias pedagógicas basadas en la lúdica al desarrollo de la empatía en los estudiantes del subnivel media de la Unidad Educativa “Gral. Miguel Iturralde”, ubicada en el cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi?

2.2. Justificación

La presente investigación surge de la necesidad de fortalecer los vínculos humanos y emocionales dentro del ámbito educativo, en un contexto donde las relaciones interpersonales entre los estudiantes suelen verse afectadas por la falta de comprensión, el individualismo y la escasa comunicación afectiva. La construcción de ambientes de aprendizaje armónicos, inclusivos y respetuosos, depende, en gran medida, de la construcción en empatía, como tarea impostergable de la escuela contemporánea (Hernández et al., 2024).

Las estrategias pedagógicas que ayudan a dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, fortalecen el desarrollo socioemocional de los estudiantes. A nivel teórico, el estudio intenta abordar la problemática de la lúdica y de la construcción emocional, en un contexto que considere el valor que la lúdica tiene en los enfoques humanistas y constructivistas de la educación. A nivel práctico, el estudio plantea algunas orientaciones metodológicas que los profesores pueden utilizar para fomentar la empatía y el mejoramiento de la convivencia en el aula.

El proyecto es viable puesto que existe la coyuntura con la Unidad Educativa “Gral. Miguel Iturralde”, cuyas autoridades se encuentran interesadas en que, desde la Universidad Técnica de Cotopaxi, se desarrollen investigaciones que permitan determinar estrategias educativas que favorezcan la convivencia armónica y el desarrollo integral de los estudiantes.

Los beneficiarios directos de este proyecto son los estudiantes, quienes encontrarán en las actividades lúdicas un espacio para expresarse, compartir y comprender mejor las emociones de los demás. Los docentes recibirán beneficios mediante el uso de nuevas herramientas pedagógicas que reforzarán el ejercicio de su práctica educativa, así como el uso de nuevas herramientas que les ayuden a generar ambientes de aprendizaje más positivos, participativos y activos. La comunidad educativa en general, de una manera indirecta, también es beneficiada, ya que se podrá consolidar y fortalecer una cultura escolar en donde prevalezcan y se destaquen el respeto, la sensibilidad, y la cooperación.

El alcance de este trabajo se enfoca en la construcción de un nuevo perfil de ciudadano que, de forma empática, solidaria y equilibrada emocionalmente, se integre y contribuya a una sociedad más justa y más humana. Es de gran importancia que se evidencie que educar desde la lúdica no se aleja del proceso educativo en serio, sino se entiende y se logra que el juego, la emoción y el aprendizaje coexistan como elementos de una educación verdaderamente integral. Esta investigación, en una primera aproximación, permite a los docentes proyectar su práctica desde el horizonte de una mayor sensibilidad, participación y transformación, lo que, en la educación, debe ser esencial y fundamental.

2.3. Objetivos

Objetivo General

- Diseñar estrategias pedagógicas basadas en la lúdica para el desarrollo de la empatía entre los estudiantes del subnivel media de la Unidad Educativa "Gral. Miguel Iturralde", Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2025- 2026.

Objetivo Específicos

- Indagar los referentes teóricos relacionados con la lúdica como estrategia pedagógica para el desarrollo de la empatía.
- Determinar el estado actual del desarrollo de la empatía de los estudiantes de 6to y 7mo grado.
- Elaborar una propuesta de intervención educativa innovadora que incluya estrategias lúdicas dirigidas al desarrollo de la empatía.

2.4. Actividades y sistema de tareas

Tabla 1.

Actividades relacionadas con los objetivos

OBJETIVO	ACTIVIDAD / TAREAS	METODOLOGÍA	RESULTADOS ESPERADOS
1. Indagar los referentes teóricos relacionados con la lúdica como estrategia pedagógica	- Realizar una revisión bibliográfica sobre lúdica y empatía.	Investigación documental. Lectura analítica de artículos científicos y documentos	Marco teórico estructurado con conceptos clave sobre lúdica y empatía.

para el desarrollo de la empatía.		institucionales(tesis) hasta 5 años de a ver pasado la investigación.	Identificación de fundamentos teóricos que orientan la investigación.
2. Determinar el estado actual del desarrollo de la empatía de los estudiantes de 6to y 7mo grado de la Unidad Educativa “Gral. Miguel Iturralde”, Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, para el año escolar 2025-2026.	- Aplicar test TECA a estudiantes.	Enfoque descriptivo y de campo. Uso de técnicas cuantitativas. Análisis e interpretación de datos.	Diagnóstico claro de la situación actual sobre la empatía en el aula.
3. Elaborar una propuesta de intervención educativa innovadora que incluya estrategias lúdicas dirigidas al desarrollo de la empatía.	- Elaborar la propuesta de estrategias y actividades lúdicas - Hacer un pilotaje de las estrategias lúdicas.	Enfoque propositivo. Diseño de estrategias pedagógicas sustentadas en los resultados del diagnóstico. Consulta de especialistas (juicio de expertos).	Propuesta pedagógica estructurada y contextualizada. (dentro de la propuesta involucra el juego)

Elaborado por: Los autores

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Antecedentes Investigativos

A continuación, se presentan algunos estudios relacionados con las variables de investigación propuestas:

En su estudio “Ludic Pedagogy: Taking a serious look at fun in the COVID-19 classroom and beyond”, Lauricella y Edmunds (2022) presentan un marco teórico fundamental para entender la lúdica como estrategia pedagógica. En este trabajo, los autores proponen cuatro componentes esenciales de dicha pedagogía (diversión, positividad, juego y “playfulness” “espontaneidad lúdica”), argumentando que cuando estos elementos se integran con intención educativa pueden generar un ambiente más motivador y favorecer la participación de los estudiantes.

Por su parte, Li y Kangas (2024) realizaron una revisión sistemática sobre el aprendizaje lúdico en educación primaria, analizando 21 estudios empíricos desde 2014 hasta 2023. Su investigación identifica cuatro fases en las actividades docentes lúdicas: planificación, orientación, juego y elaboración y advierte que el docente no solo planifica, sino que en ocasiones actúa como “co-jugador”, facilitando la interacción significativa con los estudiantes.

En el sector de la salud con una perspectiva educativa, una revisión sistemática acerca de las estrategias juguetonas de la alfabetización sanitaria infantil, muestra que juegos, dramatizaciones y el teatro didáctico, resultan en un incremento significativo de los conocimientos sobre salud en niños de 6 a 12 años. Aunque los autores no precisan la retención a largo plazo o cambios de conductas, el apuntar la gamificación como estrategia de aprendizaje activo es positivo (Martins et al., 2023).

En el ámbito socioemocional, Fyffe y Lewis (2024) indagaron sobre la forma en la que el aprendizaje a través de juegos promovió la resiliencia de los niños en edad preescolar, desde la perspectiva de los padres y educadores. Reconocieron que las experiencias lúdicas promovieron la autogestión emocional, la flexibilidad cognitiva y el altruismo, lo que indica que el juego no solo es una herramienta para la enseñanza, sino también para desarrollar competencias emocionales que son muy importantes.

Arosquipa et al. (2023) estudiaron el uso de juegos serios en la enseñanza a nivel primario. Encontraron que, a excepción de la enseñanza de las matemáticas, los juegos serios estimulan el aprendizaje, la motivación, y el aprendizaje, a la vez que el aprendizaje y la motivación. subsidio. juego Él. Comentan que el juego puede ser ansioso para algunos jugadores, y que muchos docentes no son formados para el uso de juegos en el aula.

Por el contrario, en el artículo de Heidari (2023), “Pedagogía del juego: perspectivas del aprendizaje lúdico para el aprendizaje de idiomas”, profundiza en la filosofía del juego en la enseñanza y argumenta. Emplea la expresión “países de juego de idiomas”, para describir aquellas aulas en las que el juego y el aprendizaje son sinónimos y él no se reduce a ser un nivel de entretenimiento. Da un lugar destacado al diseño del juego.

En otra investigación, Buldu (2023) revisó la literatura sobre la función de los docentes en el aprendizaje a través del juego, y concluyó que, aunque en la mayoría de los casos, los docentes consideran que el juego en el aprendizaje es importante, existen diferencias, tanto culturales

como pedagógicas, en la propia comprensión de la interacción que se produce entre el juego y la enseñanza. Esta investigación evidencia que se hace necesaria la formación docente para que se desarrolle una comprensión uniforme sobre el significado de las estrategias de enseñanza lúdica.

Finalmente, en Darwinch et al (2025), el estudio se realiza desde la construcción de una reflexión teórica sobre la pedagogía lúdica como una herramienta para que los docentes en formación puedan implementar el aprendizaje socio-emocional. Presentan una propuesta en la que se sinergiza una 'pirámide de juego' y un ciclo reflexivo iterativo, donde el juego es mucho más que una herramienta, es un espacio intencionado para el desarrollo emocional, creativo, colaborativo y resiliente. Esta perspectiva refuerza la idea de que la pedagogía lúdica no es solo la 'inclusión de unos pocos juegos en el aula', es más bien, la creación de ambientes educativos de manera lúdica, y sobre todo de forma relacional y significativa.

3.2. Enfoque pedagógico

El enfoque pedagógico de esta investigación se ubica dentro del constructivismo social, basado principalmente en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, y de manera complementaria en la obra constructivista de Jean Piaget. Se opta por este enfoque ya que enfatiza el proceso de aprendizaje y desarrollo que se da a través de interacciones socialmente mediadas, en las que las personas construyen conocimiento en colaboración con otros en un contexto cultural y relacionalmente situado (Morocho et al., 2025). Desde este marco, la habilidad socioemocional no se da en aislamiento, sino a través de experiencias compartidas que le permiten a una persona salir del egocentrismo y comprender la perspectiva de otras.

Desde la perspectiva vygotskiana, el desarrollo psicológico superior, incluyendo competencias emocionales como la empatía, tiene un origen social y se internaliza a través de la interacción con pares y adultos. Vygotsky sostiene que las funciones mentales superiores se originan en relaciones interpersonales antes de convertirse en intrapersonales, lo que justifica el uso de estrategias lúdicas grupales en el aula (Bernita et al., 2025, p. 1120). Este método permite el avance sobre el pensamiento egocéntrico persistente y, a través de los cambios de rol y la colaboración, promueve la comprensión sobre las emociones de otras personas, que son los elementos fundamentales de las actividades lúdicas que recrean escenarios de la vida real.

Una idea central que sostiene esta opción es la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP), descrita por Vygotsky como la distancia entre lo que el niño es capaz de hacer de manera autónoma y

lo que puede alcanzar con la asistencia de una figura adulta o de pares más cualificados. La definición de empatía de Sánchez et al. (2025), señala que “las actividades lúdicas actúan como andamiaje temporal; el docente o pares proporcionan apoyo para que los estudiantes practiquen la identificación de emociones y perspectivas, internalizando gradualmente estas habilidades” (p. 63). La importancia en la Educación General Básica es donde la interacción lúdica ofrece espacios seguros para el abordaje de la curiosidad emocional y la regulación de la emoción.

Al centrarse en la interacción cultural y social, el socio-constructivismo ofrece un marco teórico robusto para diseñar estrategias pedagógicas que no solo desarrollen la empatía, sino que contribuyan a una convivencia escolar más armónica y solidaria en estudiantes de Quinto, Sexto y Séptimo Año de EGB y de esta etapa educativa imperante para el proceso de transición entre la niñez y adolescencia, tanto a nivel pedagógico como biológico.

3.3. Fundamentación teórica

En este contexto, las estrategias pedagógicas se manifiestan a través de diversas prácticas y acciones que el docente implementa dentro del aula. Estas permiten orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecer la participación activa de los estudiantes. A partir de ello, se analizan los siguientes indicadores que permiten comprender su aplicación en el ámbito educativo.

3.3.1. Estrategias pedagógicas

Según Romero et al. (2022) las estrategias pedagógicas son “el conjunto de procedimientos, métodos y recursos que el docente emplea de manera intencional para guiar, facilitar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de lograr que los estudiantes construyan conocimientos de forma significativa, activa y participativa” (p. 9).

En investigaciones recientes, las estrategias pedagógicas también se conciben como dinámicas innovadoras, adaptables y emergentes, que integran metodologías activas (como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, el aprendizaje cooperativo, entre otras) para responder a la diversidad de estilos de aprendizaje y potenciar tanto el rendimiento académico como el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Avilés et al., 2025).

Más allá de solo transmitir conocimientos, las estrategias pedagógicas son también instrumentos para promover el desarrollo socioemocional (empatía, colaboración, respeto) en el aula (Calderon et al., 2023).

3.3.2 Tipos de estrategias pedagógicas

Cuando se habla de estrategias pedagógicas, se hace referencia a todas las acciones que el docente realiza para facilitar el proceso de aprendizaje y formación de los estudiantes, para Cedeño y Jama (2025) hoy por hoy estas estrategias “deben adaptarse al contexto, responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, alinearse con la misión y visión institucional y atender las demandas de una sociedad globalizada y tecnológicamente avanzada” (p. 7). En este sentido se pueden diferenciar algunos tipos de estrategias pedagógicas:

3.3.3 Estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje

Las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje posicionan al estudiante como protagonista activo de su propio proceso formativo, al promover la construcción activa de significados a partir de sus experiencias, habilidades y conocimientos previos. Este enfoque para Benites et al. (2021) contrasta con modelos transmisivos tradicionales, “donde el aprendizaje se reduce a la recepción pasiva de información, y enfatiza la interacción significativa con los contenidos, su relación con lo ya conocido y su aplicación en contextos relevantes para la vida académica y social” (p. 18). De esta manera, se fomenta no solo la retención duradera del conocimiento, sino también el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y una conexión auténtica del estudiante con su formación, haciendo que la enseñanza sea más pertinente y transformadora.

Ausubel (1978) argumenta que "si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un principio, diría esto: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el aprendiz ya sabe... "Descubrir esto y enseñar en consecuencia" (p.3). Además, expresa Ausubel que "el aprendizaje es significativo cuando puede ser, de una manera no arbitraria y sustancial, pero no literal, relacionado con lo que el aprendiz ya sabe" (p. 5). En este caso, apunta la necesidad de que la nueva información se ancle en la estructura cognitiva existente, para que el aprendiz alcance una asimilación profunda y duradera, en contraposición al aprendizaje mecánico o repetitivo.

3.3.4. Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje constituyen un conjunto de acciones conscientes, intencionales y autorreguladas que el estudiante emplea para procesar, comprender y retener información de forma significativa y duradera. Para Arteaga (2024) estas incluyen “procesos cognitivos como la planificación, organización, elaboración, monitoreo y evaluación, permitiendo que el

aprendiz asuma un rol activo y reflexivo en su propio proceso de formación” (p. 52). Al promover la metacognición y la autonomía, estas estrategias facilitan no solo la adquisición de conocimientos, sino también su transferencia a contextos reales, fomentando un aprendizaje profundo, flexible y adaptable a diversas situaciones educativas y cotidianas.

En base a este argumento, Albuquerque (2021) enfatiza el carácter deliberado y contextual de estas estrategias. Avilés et al. (2025, p. 8) describe una estrategia de aprendizaje como un aprendizaje que es un proceso que incluye una toma de decisiones que es consciente, deliberada y situacional, en la que el aprendiente elabora, y en algunos casos, recupera el conocimiento que necesita para atender una cuestión, alcanzar una meta u obtener un resultado específico, en relación con el contexto educativo en el que se sitúa la acción. De igual modo, Albuquerque (2021) destaca que implican un control metacognitivo, ya que su eficacia radica en la capacidad del estudiante para seleccionar, adaptar y evaluar las acciones en función del contexto y los objetivos perseguidos.

3.3.5. Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas se refieren a los procesos mentales intencionales y controlados que el estudiante emplea para adquirir, procesar, organizar y recuperar información de manera efectiva, favoreciendo un aprendizaje profundo y significativo. Según Sulca et al. (2025) estas estrategias incluyen “acciones como la repetición activa, elaboración; relacionar nueva información con conocimientos previos, la organización; estructurar contenidos en esquemas o mapas y la atención selectiva, las cuales potencian habilidades como la memoria, comprensión, comparación y resolución de problemas” (p. 237). Al integrar nuevos conocimientos con los ya existentes, promueven la autonomía cognitiva y un pensamiento crítico en los estudiantes.

En este sentido, Zahid y Nawab (2025) destacan el rol activo de estas estrategias en el procesamiento de la información. Según estos autores, “las estrategias de aprendizaje son comportamientos y pensamientos que un aprendiz engage durante el aprendizaje y que están destinados a influir en el proceso de codificación del aprendiz” (Tasayco y Bermeo, 2025). Asimismo, proponen que las estrategias cognitivas básicas incluyen repetición, para mantener información en la memoria de trabajo; elaboración, para conectar nueva información con conocimientos previos; y organización, para estructurar y relacionar ideas, enfatizando que su propósito principal es facilitar la adquisición, almacenamiento y recuperación del conocimiento.

3.3.6. Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas involucran procesos conscientes mediante los cuales el estudiante planifica, monitorea, regula y evalúa su propio aprendizaje, fomentando la autorregulación y reflexión sobre los procesos cognitivos. Para complementar este argumento, Tobar (2024) la define como “conocimiento y cognición sobre los fenómenos cognitivos” (p. 31), enfatizando que se trata del conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos. En cuanto a la experiencia metacognitiva y sus componentes, Flavell menciona el conocimiento metacognitivo, y distingue entre el declarativo, el procedimental y el condicional, así como la experiencia metacognitiva que permite el monitoreo y el control de la actividad del pensamiento. Flavell (1979) menciona que “metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos o cualquier cosa relacionada con ellos” (p. 907). Desde esta óptica se pone de relieve la importancia de la reflexión activa sobre el aprendizaje.

3.3.7. Estrategias lúdicas

Las estrategias lúdicas constituyen un conjunto de actividades pedagógicas fundamentadas en el juego, creatividad, interacción social y placer inherente a la experiencia, que transforman el proceso de aprendizaje en algo atractivo, motivador y emocionalmente significativo. Entornos recreativos como el juego de roles, dinámicas de grupo y actividades exploratorias, entre otros elementos, ayudan en la adquisición de conocimientos, en la construcción activa de significado y en el desarrollo de habilidades socio-emocionales (Merette y Peña, 2025, p. 157). Estos espacios recreativos ayudan a mejorar entornos participativos y también, aseguran un desarrollo en la motivación y la autoestima, así como la motivación intrínseca. Por otro lado, también ayudan a la disposición de aprendizajes duraderos. En consecuencia, se convierten en un recurso inevitable para generar un entorno educativo inclusivo, flexible y, sobre todo, centrado en el estudiante.

En base a lo argumentado de las estrategias lúdicas, el juego como motor del desarrollo, Reinoso et al. (2024) resaltan su importancia fundamental en la evolución psicológica del niño, al crear condiciones óptimas para el avance cognitivo y socioemocional. Además, “el juego es la fuente principal del desarrollo en la edad preescolar” (Del Pozo y Pacheco, 2025), ya que permite al niño actuar en un plano imaginario que trasciende las limitaciones de la realidad inmediata.

- **Estrategias activas**

Las estrategias activas son métodos pedagógicos que ponen al alumno como protagonista dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permiten el ejercicio de su participación, su interacción, su reflexión y la construcción del conocimiento, más allá de la simple recepción de los contenidos del currículo. Cajahuaman et al. (2021) expresan que “estrategias activas favorecen el establecimiento de un vínculo emocional y cognitivo entre el alumno y el aprendizaje, a partir de la realización de actividades como debates, problemas situacionales, trabajo colaborativo, proyectos, y actividades grupales, lo que favorece la motivación, la autonomía, el pensamiento crítico y la posesión de conocimientos aplicables.” (p. 35). Las estrategias activas, al convertir el aula en un espacio dinámico y colaborativo, favorecen el desarrollo de la capacidad de afrontar problemas reales y de desarrollar las competencias socioemocionales de los estudiantes.

En lo que respecta al aprendizaje activo, Villacis y Agramonte (2024) destacan su potencial para generar entusiasmo y profundidad en el proceso educativo. Según estos autores, “las estrategias que promueven el aprendizaje activo se definen como actividades instructivas que involucran a los estudiantes haciendo cosas y pensando en lo que están haciendo” (Villacis y Agramonte, 2024, p. 185). Asimismo, enfatizan que “para participar activamente, los estudiantes deben involucrarse en tareas de pensamiento de orden superior como análisis, síntesis y evaluación” (Acosta et al., 2024, p. 412), subrayando que el aprendizaje activo no se limita a la escucha pasiva, sino que requiere la implicación directa del estudiante en tareas que estimulen el razonamiento superior y reflexión metacognitiva para lograr un aprendizaje efectivo.

- **Estrategias tecnológicas**

Las estrategias tecnológicas en el ámbito educativo abarcan el empleo intencional de herramientas digitales, recursos audiovisuales, plataformas interactivas y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo el contenido más accesible, interactivo y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. Lema et al. (2025) afirman que estas estrategias abarcan “el uso de videos educativos, aplicaciones móviles, software de simulación, realidad virtual y plataformas colaborativas en línea, que motivan, personalizan el aprendizaje y ayudan a desarrollar la competencia digital” (p.166). La combinación de recursos y de tecnologías audiovisuales en las

actividades de aula permite crear un espacio más dinámico y comprensible para los estudiantes en el proceso de asimilación, retención y aplicación práctica del conocimiento, logrando un proceso educativo más innovador e inclusivo atendiendo a una sociedad digital.

Sobre la integración de la tecnología en la enseñanza, los autores Adipat et al (2023) proponen el marco TPACK (Conocimiento Pedagógico del Contenido Tecnológico), que se centra en la relación intrincada y multidimensional de tres tipos de conocimiento: contenido, pedagogía y tecnología. Para estos autores, “no hay una única respuesta tecnológica que cubra las necesidades de todos los docentes, de todos los cursos y de todas las concepciones de la enseñanza” (Vera et al., 2025). Esto señala que para que la integración sea adecuada, se requiere de una comprensión exacta y específica al contexto. Por su parte, TPACK ha sido descrito como “la base de la buena enseñanza con tecnología, que implica saber cómo representar ideas a través de estrategias pedagógicas que, de manera adecuada, ‘incorporen’ tecnología para la enseñanza de un determinado contenido; el saber qué, en las ideas, las hacen fáciles o difíciles de aprender, y cómo las tecnologías educativas pueden paliar o ayudar a los estudiantes a superar las barreras que enfrentan” (Cubas, 2022). Esto de algún modo muestra que hay un equilibrio que se requiere para la transformación de la práctica docente, a partir de la integración de la tecnología.

- **Estrategias socioafectivas**

Las estrategias socioafectivas son prácticas pedagógicas integradas de forma intencional a la dimensión emocional y social del fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo la regulación emocional, la empatía, la cooperación y la expresión de los sentimientos en un marco de respeto y confianza. Solano y Vera (2023) indican que estas estrategias, “tratan de crear un entorno educativo agradable y seguro en el que los estudiantes aprendan a gestionar adecuadamente sus emociones, a resolver los conflictos de forma prosocial, a fortalecer su autovaloración y a establecer relaciones interpersonales positivas” (p. 301). Estas prácticas producen interacción, escucha activa y aprendizaje de valores y favorecen el desarrollo integral del alumnado, la motivación, la convivencia y el bienestar emocional.

Las estrategias de aprendizaje, según Córdova et al. (2021) plantean una referente clave en el campo, clasifica las estrategias socioafectivas como un grupo esencial junto a las cognitivas y metacognitivas. A su vez, las estrategias socioafectivas incluyen acciones como “hacer preguntas para aclarar, cooperar con los compañeros y empatizar con los demás” (Juárez et al.,

2025, p. 196), así como técnicas para reducir la ansiedad y automotivarse. “Las estrategias socioafectivas implican la interacción con otros o el control ideacional sobre el afecto” (González, 2023, p. 1025) menciona la Oxford. Por lo tanto, son estrategias que implican control sobre la situación y la gestión de emociones negativas y afectan el desarrollo de relaciones positivas que aumentan la motivación y el trabajo colaborativo en el aula.

¿Qué es la lúdica?

La lúdica es una dimensión de la humanización que, más allá del simple entretenimiento, se configura como una actitud vital marcada por el disfrute, la creatividad y la libertad en la relación con el medio. Como citan Morocho et al. (2025) desde esta perspectiva, significa “vivir el día a día con alegría y una apreciación holística de lo físico, emocional, mental y espiritual, fomentar el crecimiento de habilidades cognitivas, socio-emocionales, relacionales, y de humor y expresión genuina.” (p. 217) La perspectiva de Morocho et al. (2025) ve las experiencias cotidianas como una manera de enriquecer el bienestar de los individuos. En el contexto pedagógico, los componentes recreativos pueden fomentar entornos educativos motivacionales y participativos donde actividades recreativas y creativas apoyen el aprendizaje significativo, la construcción relacional positiva y el desarrollo holístico de la personalidad.

El componente lúdico y su vínculo con la cultura y el desarrollo, para Sierra (2022), considera el juego como el elemento central de lo lúdico, “una acción u ocupación libre, que se desarrolla en ciertos límites que pueden ser temporales y/o espaciales, regidas por un determinado conjunto de reglas que pueden ser pactadas, y cuyo fin es autónomo, acompañada de un estado de tensión y alegría, y la consciencia de ‘ser distinto’ de lo habitual” (Mora, 2024, p. 118). Del mismo modo, se sostiene que ‘el juego es más antiguo que la cultura’ (León et al., 2025, p. 238) subraya el juego en su carácter primordial y resalta su empleo como recurso de orden social, de la cultura y de la creatividad, y de la expresión, en un sentido utilitario, no instrumental.

Desarrollo integral infantil

La educación integral comprende el desarrollo de todas las partes de un ser humano, incluyendo las dimensiones cognitiva, emocional, social, física, y espiritual, para que los estudiantes se conviertan en personas plenas, que puedan realizar todas las actividades de la vida y los retos que se presentan en su entorno y a la vez, cuentan con la resiliencia y el bienestar para sobreponerse a cualquier adversidad que se les presente. Este enfoque, según Lucero et al.

(2023), limita “la mera transmisión de conocimientos académicos, al reconocer la interconexión de todas las áreas del desarrollo y la importancia de fomentar vínculos saludables, habilidades para la vida, autoestima y participación activa en la comunidad” (p. 67). Este enfoque en la educación, propone una formación armónica que integre el aprendizaje y a la vez emocional y social, desarrollando ambientes inclusivos que potencien el potencial único de cada estudiante y que contribuyan a una mayor solidaridad en la comunidad escolar.

En desarrollo sociocultural, Vygotsky en el año 1986 resalta la influencia del entorno social y cultural en la formación integral del individuo. De esta manera, “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas; interpsicológica, y después, en el interior del propio niño; intrapsicológica” (Martínez, 2021, p. 29). Asimismo, Vygotsky afirma que “el aprendizaje humano asume una sociabilidad específica y un proceso en el cual los niños tienen acceso a la vida intelectual de aquellos que los rodean” (Brito, 2021), subrayando cómo las interacciones mediadas impulsan no solo el desarrollo cognitivo, sino también el emocional y social, configurando un crecimiento integral impulsado por la colaboración y contexto cultural.

Tipos de juegos que pueden promover el aprendizaje

Diversos tipos de juegos pueden potenciar el aprendizaje en los estudiantes de primaria. Según Pacheco (2022) asevera que:

El juego constructivo permite a los niños trabajar individualmente creando, dibujando o elaborando materiales, lo que estimula su creatividad. Otro tipo de juego, el de argumento, es clave para las primeras etapas escolares, pues favorece la conformación de la personalidad y apoya el desarrollo del lenguaje. Se realiza un trabajo importante para fomentar el desarrollo integral de los niños, también a través de la expresión y el desarrollo emocional y físico de los niños. Los juegos mecánicos, que en general diseñan los docentes, tienen un propósito pedagógico que apunta al fortalecimiento de los flujos de lenguaje y la lectura (p. 11). Por último, se encuentran los juegos intelectuales, que son similares a los juegos didácticos, y que permiten a los alumnos participar en actividades de adivinanza o en dinámicas de pregunta y respuesta, lo que favorece la creación y el enriquecimiento de los saberes del aula.

Qué son las estrategias pedagógicas basadas en la lúdica

Según Chavez et al. (2025) las estrategias pedagógicas basadas en la lúdica “son métodos de enseñanza que usan el juego y actividades recreativas con un propósito educativo, buscando motivar, involucrar activamente a los estudiantes y favorecer su desarrollo cognitivo, emocional y social” (p. 15). Estas estrategias permiten “fortalecer la aceptación y reconocimiento del otro”

a través de actividades lúdicas, creando ambientes de aprendizaje integradores y favoreciendo la reflexión crítica (Benavides et al., 2022).

Qué entendemos por estrategias pedagógicas basadas en la lúdica

Según Benavides et al. (2022) las estrategias pedagógicas basadas en la lúdica “se entienden como un conjunto de acciones, dinámicas y recursos educativos que incorporan el juego de manera intencionada para promover aprendizajes significativos” (p. 9). No se trata solo de “jugar por diversión”, sino de usar el juego como un medio para estimular la motivación, la creatividad, la participación y el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Estas estrategias buscan generar experiencias educativas activas, donde el estudiante construye conocimiento a través de interacciones lúdicas (Benavides et al., 2022)

Esquema didáctico de una estrategia pedagógica basada en la lúdica

Según Ninabanda (2021) el esquema didáctico de una estrategia pedagógica basada en la lúdica “debe organizar de manera secuencial y planificada las actividades de aprendizaje, considerando objetivos claros, dinámica de juego, roles de los participantes, recursos necesarios y criterios de evaluación” (pág. 2). Este esquema permite que el juego sea un medio para alcanzar aprendizajes significativos, fomentando la participación activa, la cooperación y la motivación de los estudiantes (Ninabanda, 2021). La tabla 2 muestra el esquema didáctico de una estrategia basada en la lúdica.

Tabla 2.

Esquema didáctico de una estrategia basada en la lúdica

Elemento	Descripción
Objetivos	Definir objetivos claros y específicos para cada actividad, tanto generales como particulares, que se alineen con la temática a desarrollar.
Metodología / Procedimiento	Explica la actividad lúdica paso a paso, especificando cómo la ejecutarás para alcanzar los objetivos.
Título	Especifica el tema principal que se abordará a través del juego.
Participes	Indica el número de estudiantes o el grupo que participará en la actividad.
Recursos	Enumera los materiales didácticos necesarios para el juego.
Permanencia	Establece el tiempo estimado para completar la actividad.

Evaluación Diseñar una forma de evaluar el aprendizaje que vaya más allá de la mera memorización; puede incluir autoevaluación, reflexión sobre el desempeño y retroalimentación docente.

Realizado por: Los autores

inteligencia emocional

Según Tituaña (2022) la inteligencia emocional (IE) se define como “la capacidad de las personas para identificar, comprender y regular sus propias emociones, así como para reconocer e influir adecuadamente en los estados afectivos de los demás” (p. 16). Este concepto, desarrollado inicialmente por Salovey y Mayer en la década de 1990 y ampliamente difundido por Daniel Goleman, se organiza en torno a cuatro componentes principales; la autoconciencia; detección precisa de las emociones propias y sus causas, la autorregulación, manejo de impulsos y adaptación de respuestas emocionales; la motivación, dirección de las emociones hacia objetivos valiosos y la empatía, comprensión profunda de los sentimientos ajenos manteniendo la propia objetividad (Tituaña, 2022).

Desde el enfoque educativo, la inteligencia emocional surge de la interacción dinámica entre procesos afectivos y cognitivos que pueden fortalecerse intencionalmente en los entornos de aprendizaje mediante programas estructurados de identificación emocional, empatía y resolución colaborativa de conflictos, estos programas reducen significativamente el estrés, mejoran la autorregulación y disminuyen las dificultades emocionales y relacionales en niños y adolescentes, generando mejoras sostenidas, avaladas por estudios longitudinales y meta-análisis, en el clima escolar, la motivación intrínseca, el rendimiento académico y la convivencia, con efectos especialmente importantes en poblaciones vulnerables (Velásquez et al., 2024).

Componentes principales de la Inteligencia Emocional

Autoconciencia:

Según García (2023) la autoconciencia constituye:

El pilar fundamental de la inteligencia emocional y se define como la capacidad que tienen las personas para reconocer con precisión sus emociones en el momento en que surgen, comprender sus causas profundas y evaluar cómo influyen en sus pensamientos, decisiones y comportamientos (p. 88). Este componente implica no solo identificar estados afectivos básicos como la alegría o la ira, sino también percibir matices más

complejos como la frustración disfrazada de cansancio o la ansiedad anticipatoria (García, 2023). Asimismo, incluye conocimiento realista sobre las propias fortalezas, limitaciones, valores y motivaciones, lo que permite mantener a las personas una imagen coherente y ajustada de sí mismas.

Por lo que respecta a lo práctico y educativo, la autoconciencia se fomenta a partir de ciertas técnicas como el diario de emociones, la reflexión estructurada posterior a ciertas experiencias, y la autoconfianza que se torna mediante retroalimentaciones sinceras y precisas. Estos hábitos refuerzan la emoción y su verbalización, que la ayuda en la regulación y la retención de respuestas impulsivas (Flores, 2023). En ambientes escolares y organizacionales, se ha constatado que aquellas personas con mayor autoconciencia tienden a experimentar estrés crónico a niveles más bajos, son más resilientes ante la adversidad y construyen relaciones interpersonales más positivas porque son capaces de identificar el impacto de sus estados internos en los otros.

Autorregulación:

Según Zambrano y Triviño (2022) la autorregulación emocional se define como “la capacidad que tienen las personas para modular la intensidad, duración y expresión de sus emociones una vez que estas han sido reconocidas, complementando directamente la autoconciencia previa” (p. 137). Esta competencia implica gestionar impulsos, tolerar la frustración y redirigir estados afectivos hacia respuestas adaptativas, incluso en situaciones de alta carga emocional (Zambrano y Triviño, 2022). Lejos de suprimir lo que se siente, la autorregulación busca transformar la energía emocional en conductas constructivas mediante estrategias cognitivas como la reevaluación o el cambio de perspectiva y fisiológicas técnicas de respiración o relajación muscular progresiva.

La autorregulación vuelve posible que tanto educadores como estudiantes puedan realizar un trabajo académico e incluso puedan lograr un trabajo cooperativo pacífico en escenarios complicados y de gran tensión. Los estudiantes que aprendieron la autorregulación, que pudieron desactivar su impulso y controlar su enojo de forma canalizada y conversacional, han mostrado mayor persistencia en el desarrollo de la actividad en situaciones de dificultad y menor incidencia en comportamientos disruptivos (Vélez et al., 2024). En la investigación de escuelas primarias y secundarias, la autorregulación muestra resultados sistemáticos y produce motivación intrínseca, disminuye la postergación de actividades y en relación a la actividad académica, los resultados son más del 15% en relación a los grupos de control.

Motivación:

Para Velásquez et al. (2024) la motivación, en el marco de la inteligencia emocional, se refiere a “la capacidad que tienen las personas para canalizar sus emociones hacia la persecución persistente de metas significativas, incluso ante obstáculos o retroalimentación negativa” (p. 94). A diferencia de la motivación extrínseca que es impulsada por premios o castigos externos, esta motivación intrínseca se alimenta del optimismo realista, la pasión por el aprendizaje continuo y la habilidad para reinterpretar los fracasos como oportunidades de crecimiento (Velásquez et al., 2024). Las personas con alta motivación emocional, mantienen un alto nivel de energía y compromiso, se reincorporan rápidamente a estados de flujo después de ser interrumpidos, y son más resilientes frente a la adversidad.

En la parte de búsqueda, la motivación emocional se transforma en el elemento que explica el fenómeno que algunos estudiantes perseveran ante el error, se desafían a sí mismos de forma voluntaria y mantienen el esfuerzo sostenido, aun cuando los resultados no son inmediatos. Cuando los alumnos aprenden a conectar sus emociones positivas con el proceso de aprendizaje, por ejemplo, celebrando pequeños avances o visualizando el propósito profundo de lo que estudian, incrementan su empeño y reducen la procrastinación crónica (López et al., 2023). Programas que fomentan la autonomía, la competencia percibida y la conexión relacional según el modelo de autodeterminación.

Habilidades sociales:

Las habilidades sociales representan el componente culminante de la inteligencia emocional, según el modelo de Goleman, y se definen como la capacidad que tienen las personas para gestionar relaciones de forma efectiva, influir positivamente en los demás y construir redes de cooperación duraderas (Jácome et al., 2024). Para Jácome et al. (2024) esta competencia integra:

La escucha activa, la comunicación asertiva, la resolución constructiva de conflictos y el liderazgo inspirador, todo ello sustentado en los pilares previos de autoconciencia, autorregulación, motivación y empatía; quienes destacan en habilidades sociales saben adaptar su mensaje al estado emocional del interlocutor, generan confianza rápidamente y facilitan la colaboración incluso en grupos diversos o bajo presión (p. 71).

En la parte educativa, estas habilidades permiten que estudiantes y docentes creen comunidades de aprendizaje basadas en el respeto mutuo y la influencia positiva, los alumnos que las desarrollan lideran proyectos grupales con inclusión, resuelven desacuerdos mediante el

diálogo en lugar de la confrontación y ayudan a sus compañeros a alcanzar su potencial, generando un efecto multiplicador de bienestar y rendimiento; programas como RULER han mostrado que el entrenamiento explícito en comunicación emocional, retroalimentación constructiva y trabajo cooperativo reduce significativamente el acoso, incrementa la participación y mejora el clima escolar de manera sostenida (Canizales y Carrillo, 2024).

EMPATÍA

Según Taramuel et al. (2025) la empatía “es la capacidad de percibir, comprender y responder adecuadamente a los sentimientos y necesidades de los demás” (p. 405). Es un componente central de la inteligencia emocional. Desde la psicología del desarrollo, autores como Hoffman la describen como un proceso multifacético que combina componentes afectivos; sentir lo que el otro siente y cognitivos; entender la perspectiva ajena (Taramuel et al., 2025). Este fenómeno no surge de golpe en la adultez, sino que se construye progresivamente desde la infancia, primero aparece una reactividad emocional global ante el malestar ajeno y, con la maduración de la teoría de la mente, el niño logra diferenciar su propia emoción de la del otro.

En el ámbito neurocientífico, la empatía se sustenta en redes cerebrales parcialmente solapadas, pero funcionalmente diferenciadas. La empatía afectiva activa principalmente la ínsula anterior y corteza cingulada anterior, regiones vinculadas al procesamiento del dolor propio y ajeno, mientras que la empatía cognitiva recluta la unión temporal parietal y el córtex prefrontal mediales, áreas, que, también, participan en la mentalización (Medina & Ibañez, 2024). La resonancia magnética funcional ha mostrado que las personas que poseen una alta empatía, presentan mayor sincronía neuronal al observar a otros expresar emociones, lo cual explicaría un mecanismo de, simulación, encarnada.

Desde un enfoque práctico, la empatía contribuye de manera positiva en las relaciones interpersonales y en la actividad clínica, sin embargo, en la ausencia de una regulación emocional se puede convertir en una fuente de, burnout, incluso, en la práctica, clínica. Los profesionales de la salud que desarrollan una empatía equilibrada, lo que algunos autores mencionan como “empatía compasiva”, logran mayor bienestar y menor riesgo de burnout que aquellos que viven una fusión afectiva excesiva con el sufrimiento del paciente (Cuevas y López, 2023). En ámbito educativo y organizacional, los programas de formación en empatía que incorporan mindfulness y la toma de perspectiva, han mostrado mejoras en la cooperación y disminución de prejuicios.

Elementos clave de la empatía

Cognitivo:

Para Motta et al. (2023) el elemento cognitivo de la empatía, conocido también como toma de perspectiva o mentalización, se define como “la capacidad de inferir deliberadamente los estados mentales del otro; sus emociones, intenciones, creencias o deseos, adoptando su punto de vista sin perder la distinción entre lo propio y lo ajeno” (p. 630). A diferencia del contagio emocional automático, este proceso requiere un esfuerzo consciente y depende del desarrollo de la teoría de la mente, que suele consolidarse entre los cuatro y cinco años de edad. Investigadores como Baron-Cohen destacan que esta habilidad permite no solo reconocer que el otro siente algo distinto a uno mismo, sino anticipar circunstancias que afectan su experiencia subjetiva (Motta et al., 2023).

Cuando se toma perspectiva, se activa una red particular que incluye la unión tempo parietal derecha, el córtex prefrontal medial y regiones temporales superiores, que son críticas para el procesamiento de los estados mentales de otros. Estas áreas se activan igual que cuando hacemos un ejercicio de autorreflexión, pero hay una inhibición consciente de la perspectiva egocéntrica. En los trastornos del espectro autista o en la esquizofrenia, las alteraciones en esta red producen déficits en la comprensión de los estados emocionales o cognitivos de otros, a pesar de que la respuesta emocional permanezca intacta (Pinzón et al., 2023). Por esta razón, se considera que el componente cognitivo es el fundamento que permite una respuesta emocional contagiosa transformarse en una verdadera y operativa comprensión de la experiencia de otros.

Afectivo:

Según Caicedo et al. (2025), el aspecto afectivo de la empatía es "la capacidad de generar una respuesta emocional que es congruente con la emoción que se percibe en otra persona, ya sea a través de un contagio emocional inmediato o a través de una preocupación empática que es más elaborada". (p. 102). Esto hace posible, hasta cierto punto, sentir la incomodidad o incluso la alegría de otra persona como si fuera propia, sin confundir la fuente de tales sentimientos. Se llama respuesta vicaria, empatía social, y comienza a motivar el comportamiento de ayuda y a fortalecer los lazos sociales desde las interacciones más tempranas entre madre e hijo (Caicedo et al., 2025). La investigación muestra que los bebés tan jóvenes como unos pocos meses

llorarán en respuesta al llanto de otro bebé. Esto sugiere que hay una base biológica temprana para la resonancia afectiva.

El componente afectivo se sustenta en la activación de estructuras límbicas y paralímbicas como la ínsula anterior, corteza cingulada anterior y amígdala, regiones que procesan tanto las emociones propias como las observadas en otros. Estudios con neuroimagen revelan que al presenciar dolor ajeno se activan las mismas áreas que cuando uno mismo lo sufre, lo que respalda la teoría de la simulación encarnada propuesta por Preston y de Waal (Boladeres et al., 2023). En poblaciones clínicas, como personas con rasgos psicopáticos, esta respuesta afectiva aparece notablemente disminuida o ausente, incluso cuando la comprensión cognitiva del estado del otro permanece intacta. Así, el elemento afectivo constituye el sustrato emocional que da calidez y urgencia a la empatía.

Comportamental:

Según Rodríguez et al. (2025) el elemento comportamental de la empatía se manifiesta como “la traducción visible de la comprensión y sentimiento compartido en acciones concretas orientadas al bienestar del otro, lo que la literatura suele denominar conducta prosocial o de ayuda empática” (p. 173). Este componente no surge de forma automática, sino que requiere que los procesos cognitivos y afectivos alcancen un umbral suficiente para motivar la intervención activa, ya sea mediante consuelo verbal, apoyo instrumental o defensa ante una injusticia. Batson ha demostrado experimentalmente que cuando las personas logran adoptar la perspectiva del otro y sienten preocupación empática, aumentan las probabilidades de ofrecer ayuda incluso a costa de un costo personal (Rodríguez et al., 2025).

La integración de los circuitos que conectan las regiones de mentalización y resonancia afectiva con las motoras y de toma de decisiones, en particular, las áreas de la corteza prefrontal ventromedial y el estriado ventral, es necesaria para la producción de conducta empática. Estas redes pueden estar alteradas en el trastorno antisocial de la personalidad o en determinadas lesiones frontales, y puede que, en éstas, la comprensión vicaria o el malestar vicario estén conservados, pero la emoción empática no se convierte en conducta prosocial. Gutiérrez y Urrutia (2022) reportan que los programas de mindfulness y las narrativas de exposición y el role-playing han mostrado resultados positivos, tanto cuantitativos como cualitativos, en el incremento y mejora de las conductas prosociales en entornos clínicos, educativos y organizacionales

La empatía como fenómeno suficientemente complejo, involucra la composición sinérgica de tres constructos, el cognitivo, el afectivo, y el comportamental, que ofrecen un sistema orientado al reconocimiento y al alivio de la condición del otro. El componente cognitivo se encarga de la correcta identificación de la condición que la persona siente o piensa; el componente afectivo provoca la respuesta emocional que aporta a dicha identificación un sentido de urgencia y calor, y el comportamiento, por su parte, se encarga de traducir y articular las dos anteriores en comportamientos prosociales efectivos. (Miranda y Daturi, 2021). El reconocimiento de todos estos niveles de la empatía, es la constitución de un fenómeno social en el que se baja la afectación de los prejuicios y se fomenta la inclusión y la convivencia, la empatía contribuye a mejorar la comunicación, ya que permite el ajuste del mensaje a la experiencia de los demás, y favorece la resolución pacífica de los conflictos a través de la baja de la intensidad emocional al conflicto.

Etapas del desarrollo de la empatía

Según Martin Hoffman la empatía se desarrolla progresivamente a medida que crece la capacidad cognitiva y socioemocional del individuo, en las siguientes etapas:

1. Empatía global o primaria (0–1 año)

Según Gantiva et al. (2022), en relación con la Teoría del Desarrollo Empático de Martin Hoffman, en la primera etapa, que también se conoce como Empatía Global o Empatía Primaria, se caracteriza como un afecto casi resonante, reflexivo, rudimentario, automático o primitivo, y puede observarse desde el primer año de vida (p. 442). En esta etapa, el infante es incapaz de hacer la distinción entre su propio malestar y el de los demás; en respuesta a los llantos de otros infantes o al dolor percibido de un adulto, el infante responde emocionalmente sin diferenciación al estímulo (Gantiva et al., 2022). Tales respuestas emocionales se observan en neonatos de apenas unos días, sugiriendo que un mecanismo biológico innato está en funcionamiento, el cual está gobernado por el contagio emocional primitivo y las neuronas espejo.

A lo largo del primer año, y especialmente entre los 6 y 12 meses, la empatía global empieza a matizarse con signos incipientes de diferenciación, el bebé puede dirigir conductas prosociales rudimentarias, como tocar o acariciar a la persona que llora, aunque aún confunde parcialmente la fuente del malestar. Hoffman interpreta estas manifestaciones como un paso hacia la empatía

egocéntrica que surgirá en el segundo año, cuando el niño ya reconozca que el otro es un ser separado con sentimientos propios (Márquez, 2021). Así, la empatía global no solo constituye el punto de partida evolutivo de la empatía humana, sino también una ventana temprana para identificar trayectorias de desarrollo socioemocional saludables o en riesgo.

2. Empatía egocéntrica (1–2 años)

En la segunda etapa del modelo de Hoffman, denominada empatía egocéntrica, según Ore et al. (2024) que “abarca aproximadamente de los 12 a los 24 meses, el niño ya reconoce que los demás son entidades psicológicas independientes, pero aún proyecta sus propios deseos y sentimientos al intentar aliviar el malestar ajeno” (p. 277). Al ver a alguien angustiado, ofrece soluciones que le resultarían útiles a sí mismo, por ejemplo, entrega su peluche favorito a una madre que llora, sin considerar que las necesidades del otro pueden ser distintas (Ore et al., 2024). Este tipo de conducta prosocial, aunque equivocada desde la perspectiva adulta, refleja un avance significativo respecto a la reactividad indiferenciada del primer año.

Hacia el final del segundo año, cuando la autoconciencia y lenguaje se consolidan, comienzan a aparecer intentos más ajustados de consuelo que anticipan la siguiente fase de desarrollo empático. Hoffman subraya que la disciplina inductiva; aquella que explica las consecuencias emocionales de las acciones sobre los demás, acelera la superación del egocentrismo empático al dirigir la atención del niño hacia las señales internas del otro. Experiencias repetidas de intercambio afectivo con cuidadores consistentes contribuyen a debilitar la tendencia a interpretar el mundo emocional desde el propio marco de referencia (Domínguez, 2025). De esta forma, la etapa egocéntrica funciona como un puente necesario entre la resonancia automática inicial y la capacidad posterior de adoptar perspectivas genuinamente diferenciadas.

3. Empatía hacia los sentimientos de los demás (2–3 años)

Luna (2022) sostiene que entre los dos y tres años de edad, el niño empieza a desarrollar “empatía por los sentimientos de los demás, lo que indica el comienzo de una comprensión más profunda de la experiencia emocional del otro” (p. 517). Esto indica que el niño empieza a comprender que, en una determinada situación, las personas pueden tener sentimientos diferentes de los que a él le puede provocar dicho contexto. Con esta comprensión, el niño puede ofrecer formas de consuelo más adecuadas a la situación emocional de la otra persona (como buscar el objeto que le falta a la persona o preguntarle qué le sucede) (Luna, 2022). Esta

competencia se asigna al desarrollo de la teoría de la mente y el lenguaje expresivo, porque el niño puede hablar acerca de los estados mentales de los otros.

La comprensión de la otra persona es más elaborada en comparación con la etapa egocéntrica, sin embargo, la empatía, que es una respuesta reactiva, sigue centrada en las emociones que dominan la situación y, de alguna manera, ignora el contexto más amplio de la situación que vive la otra persona. Hoffman señala que los cuidadores que utilizan explicaciones causales, “le duele porque se cayó” y que invitan al niño a reparar el daño causado potencian esta transición. También, el juego simbólico y narrativas compartidas favorecen la representación mental de sentimientos ajenos fuera del contexto inmediato (Carvallo et al., 2024). De este modo, la etapa de empatía hacia los sentimientos del otro consolida la base para formas posteriores más complejas y abstractas de preocupación empática.

4. Empatía hacia estados emocionales duraderos (4–6 años)

En la cuarta etapa del modelo de Hoffman, que abarca entre los cuatro y seis años, según Prados et al. (2024) emerge “la empatía por las condiciones o estados emocionales duraderos del otro, lo que supone un salto cualitativo respecto a la simple reacción ante emociones transitorias” (p. 28). El niño ya integra información sobre la situación vital general de la persona; pobreza, enfermedad crónica, soledad, y comprende que tales circunstancias generan sentimientos persistentes más allá del momento presente (Prados et al., 2024). Esta capacidad requiere una red más elaborada de mentalización que combina la teoría de la mente avanzada con el recuerdo de experiencias pasadas e inferencia de causas externas.

La empatía que desarrollan los adultos al narrar trayectorias y desigualdades estructurales e invitar a los adultos a reflexionar cómo se sentiría alguien “todo el tiempo” en esa situación. Se comienza a dar la indignación moral y la justicia, que se entrelazan y abren camino a la empatía que, en un futuro, se diversificará hacia la colectividad (Decety y Holvoet, 2021). Aunque puede haber algún idealismo o simplificación de los problemas, esta etapa comienza a mostrar una preocupación empática más estable y podría decirse que se vuelve menos dependiente del estímulo.

5. Empatía cognitiva o toma de perspectiva (6–12 años)

En la quinta etapa del modelo de Hoffman, que se sitúa entre los seis y doce años, según Dávila et al. (2023) se consolida “la empatía cognitiva o toma de perspectiva propiamente dicha,

caracterizada por la habilidad de representar mentalmente los estados internos del otro mediante un proceso deliberado y controlado” (p. 516). El niño ya no solo percibe emociones puntuales o condiciones de vida, sino que construye una imagen compleja de la experiencia subjetiva ajena a través de la integración de información verbal, contextual y narrativa (Dávila et al., 2023). Esto se relaciona con el desarrollo de las funciones ejecutivas, especialmente el control de impulsos, la toma de perspectiva y flexibilidad, que permiten a una persona “ponerse en el lugar” de otra, incluso de alguien que se encuentra en una situación completamente distinta.

A finales de este intervalo de edad, la cognición empática se fusiona con una conciencia creciente de la psicología de los demás, permitiendo la comprensión de emociones opuestas o sentimientos ambivalentes de una persona. Hoffman destaca que el desarrollo de esta competencia se da en mayor medida con el consumo de libros, obras de teatro, y la participación en foros sobre dilemas éticos. Esto, porque implica que el niño debe reconstruir la lógica emocional de los personajes o de los compañeros. La escolarización y la interacción con un grupo heterogéneo de compañeros, expansión de la colección de puntos de vista, aumenta la accesibilidad y el sesgo egocéntrico residual (Cabello et al., 2023). De modo que esta etapa se presenta el desarrollo de un mecanismo que es fundamental para una profunda comprensión interpersonal y sienta las bases para la empatía abstracta que se caracterizará en la adolescencia.

6. Empatía madura (adolescencia – adultez)

En la etapa final del modelo de Martin Hoffman, según Carvallo et al. (2024) conocida como “empatía madura y que se despliega plenamente desde la adolescencia hasta la adultez, la persona desarrolla la capacidad de experimentar preocupación empática simultánea por individuos concretos y por grupos enteros o categorías sociales que enfrentan sufrimiento sistémico” (p. 56). Esta forma de empatía trasciende las experiencias inmediatas al integrar conocimientos abstractos sobre injusticias históricas, desigualdades estructurales y condiciones de vida de colectivos marginados, generando una respuesta emocional que combina indignación moral con motivación prosocial sostenida.

La empatía que se considera madura se acompaña de una regulación emocional que previene la saturación y el desgaste del esfuerzo afectivo. De esta forma, la compasión se traduce en actos eficaces y coordinados. La enseñanza en derechos humanos, el contacto intergrupales positivo, y el relato basado en evidencia, la refuerzan. En contraste, la exclusión y la socialización autoritaria la pueden inhibir. Hoffman señala que esta etapa, una vez alcanzada, es revisable.

Se puede atenuar en contextos de deshumanización, o reforzar mediante el pensamiento crítico y la acción colectiva (Cortés y Castro, 2023). La empatía madura es el último nivel de la evolución de la empatía y es el fundamento psicológico de la ciudadanía activa y solidaria en sociedades complejas.

Tipos de empatía

Existen tres tipos reconocidos, según la psicología actual:

a) Empatía cognitiva

La empatía cognitiva, según Aguirre y Sotelo (2022) también conocida como “toma de perspectiva o mentalización, se centra en la habilidad de construir una representación mental precisa de los pensamientos, intenciones y emociones de otra persona, manteniendo clara la frontera entre lo propio y lo ajeno” (p. 93). Este proceso implica un esfuerzo deliberado que recurre a conocimientos previos, inferencias contextuales y supresión temporal de la propia visión del mundo para adoptar la del otro (Aguirre y Sotelo, 2022). Además, esta modalidad depende principalmente de estructuras corticales superiores, especialmente la unión temporoparietal y córtex prefrontal dorsolateral, que permiten simular estados mentales sin activar necesariamente una respuesta afectiva intensa.

En algunos casos de psicopatía o de alto funcionamiento en el trastorno del espectro autista se puede observar el mantenimiento de ciertos niveles de empatía cognitiva en contextos clínicos o sociales, pero la empatía emocional se encuentra muy limitada. Sin embargo, la falta o el déficit de empatía emocional puede llevar a la persona a tener dificultades en la predicción de la conducta de otras personas y en la planificación de interacciones sociales de compleja construcción. Los programas de entrenamiento en empatía en los que se utilizan técnicas de juego de rol, lectura de obras de ficción y debates sobre dilemas éticos, han demostrado evidencias de que la empatía puede ser mejorada en personas adultas y en la población infantil (Barrios y Chafloque, 2022). Por esto la empatía cognitiva se ha convertido en un pilar fundamental para la comunicación, la negociación y la resolución de conflictos, ya que permite el desarrollo de la racionalidad sobre la cual es posible erigir una respuesta emocional y conductual. Estas empatías incluyen:

- Entender por qué alguien está molesto.

- Anticipar cómo puede sentirse alguien en determinada situación (Medina y Ibáñez, 2024).

b) Empatía afectiva o emocional

Orozco (2022) cita la empatía emocional como “la capacidad de experimentar una respuesta emocional que es congruente con el estado emocional percibido de otra persona, ya sea a través del contagio emocional automática, o a través de una preocupación empática que es más reflexiva” (p. 206). Este tipo de empatía puede “resonar visceramente” (Orozco, 2022) con los circuitos límbico y para-límbico de la otra persona y sentir alegría, tristeza o miedo parciales. A diferencia de la empatía cognitiva, en este caso el enfoque no está en comprender a nivel intelectual, sino más bien en llevar la carga emocional en el momento.

Los estudios muestran que la empatía emocional está asociada con la activación de la ínsula anterior, el córtex cingulado anterior y la amígdala al sentir el sufrimiento o la alegría de otra persona, un fenómeno que crea una simulación encarnada que reproduce parcialmente la experiencia. Si esta respuesta es excesiva, mal regulada y prolongada, puede llevar a una angustia personal, o fatiga por compasión, especialmente en profesiones de ayuda. Por el contrario, una empatía afectiva bien modulada genera preocupación compasiva que motiva acciones altruistas sin paralizar al observador (Aparicio et al., 2023). Así, la empatía emocional aporta la dimensión de calidez y urgencia a la interacción humana, complementando la comprensión cognitiva y convirtiéndose en motor esencial de la conexión social y solidaridad. Ejemplos de este tipo de empatía son:

- Sentir tristeza al ver a alguien llorar.
- Experimentar alegría al ver a alguien lograr algo importante (Motta et al., 2023).

c) Empatía compasiva o empática activa

La empatía compasiva, según Arciniega et al. (2021), también denominada “empatía activa o preocupación empática, ofrece un marco integrador de orden superior de la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva, un proceso motivacional genuino para el alivio del sufrimiento ajeno a través de iniciativas concretas y sostenidas” (p. 329). A diferencia de la mera resonancia emocional o la comprensión intelectual aislada, este tipo de empatía incluye un anhelo regulado por el bienestar de otras personas que motiva acciones de ayuda, evitando la angustia paralizante o la indiferencia (Arciniega et al., 2021). El entrenamiento en compasión produce

cambios neuroplásticos en áreas asociadas a la afectividad positiva y a la afiliación, tales como el córtex orbitofrontal medial y el estriado ventral. La modalidad también protege a quien la recibe, ya que se reduce el estrés vicario.

La empatía compasiva ofrece la perspectiva y la calidez emocional que, como un control, direcciona la intervención a que se logren los efectos. Programas que incorporan mindfulness y compasión, como el CBCT o el MSC, aumentan esta habilidad en profesionales de la salud, educadores y cuidadores, disminuyendo el burnout y aumentando la satisfacción laboral. Al transformar la percepción del dolor ajeno en una llamada a la acción constructiva, la empatía compasiva trasciende la reacción pasiva y se convierte en el núcleo de la ética del cuidado y solidaridad organizada (Corral y Gómez, 2021). Así, constituye el tipo de empatía más adaptativo y sostenible en entornos de alta demanda emocional.

Capacidad de actuar para aliviar el sufrimiento del otro

Para Tortorici et al. (2023) la capacidad de actuar para aliviar el sufrimiento del otro representa “la expresión más completa y madura de la empatía, al integrar de manera armónica la comprensión precisa de la experiencia ajena, la resonancia emocional regulada y motivación prosocial en una conducta efectiva y sostenida” (p. 91). Lejos de limitarse a sentir o entender, esta dimensión empática cierra el ciclo al traducir la preocupación interna en intervenciones concretas que buscan reducir el malestar o potenciar el bienestar de la persona afectada (Tortorici et al., 2023). Cuando la empatía desemboca en acción altruista alcanza su función evolutiva última, proteger la cohesión grupal y garantizar la supervivencia colectiva mediante el cuidado mutuo.

Desde la perspectiva neurocognitiva, la empatía consiste en la integración de redes de mentalización, afinidad, y la dopaminérgica reforzadora de comportamiento prosocial, vía la satisfacción y sentido del propósito. Por la falta de alguno de los componentes previos, tales como: comprensión, resonancia, o regulación, la acción puede volverse no apropiada, o bien, ausente, impulsiva, como en el caso de la angustia personal o de la empatía fría (Cervantes et al., 2021). Por tanto, la actuación compasiva es la expresión más concreta del desarrollo empático y es sin duda la manifestación más fiable de una empatía auténtica y operativa. Es el compromiso activo del cuidado que, en última instancia, otorga a la empatía su indiscutible y esencial valor ético-relacional en la convivencia humana.

La capacidad de actuar para aliviar el sufrimiento del otro, implica las siguientes condiciones o fases de desarrollo:

Comprender (dimensión cognitiva):

Según Cañón (2022) la faceta cognitiva de la empatía, “comúnmente llamada toma de perspectiva, consiste en construir una representación mental lo más fiel posible de los pensamientos, emociones e intenciones que experimenta otra persona en un momento dado” (p. 273). Este proceso exige inhibir temporalmente la propia visión del mundo, integrar pistas contextuales y verbales, e inferir estados internos que pueden ser muy distintos a los propios (Cañón, 2022). Además, depende de la activación coordinada de la unión temporoparietal y córtex prefrontal medial, regiones clave para la mentalización. Sin esta comprensión precisa, cualquier respuesta emocional o conductual corre el riesgo de ser inadecuada o proyectiva.

Sentir (dimensión afectiva):

Albuquerque (2021) señala que, en el ámbito de las emociones, "una respuesta emocional acorde al estado de otra persona, se provoca cuando el observador, ya sea por contagio emocional inmediato o por una preocupación empática que implica una elaborada construcción sobre el otro" (p. 11). Este estado emocional se origina en la activación de la ínsula y el anterior cortex cingulado que recrean, al menos en parte, la experiencia de la otra persona (Albuquerque, 2021). Este tipo de respuesta emocional proporciona la urgencia y calidez que el acto de empatía no se convierta en un frío ejercicio intelectual. Sin embargo, cuando esta respuesta no es adecuada, puede resultar en una angustia personal excesiva que, en vez de motivar, paraliza.

Actuar (dimensión comportamental):

La dimensión comportamental cierra el ciclo empático al transformar la comprensión y sentimiento compartido en conductas concretas orientadas a reducir el sufrimiento o potenciar el bienestar del otro. Esta traducción activa requiere la participación de circuitos motivacionales y de recompensa que convierten la preocupación en ayuda efectiva, desde un gesto de consuelo hasta intervenciones más complejas (Godoy et al., 2024). Así, actuar prosocialmente constituye la prueba última de una empatía auténtica y funcional, y el puente que conecta la experiencia individual con la cohesión social. Ejemplos factibles son: Ayudar a un compañero con dificultades u ofrecer apoyo emocional cuando alguien lo necesita.

Relación entre inteligencia emocional y empatía

Según Cuauteca et al. (2025) la empatía ocupa un lugar central en los principales modelos de inteligencia emocional (IE), “particularmente en el marco de Mayer y Salovey y en la versión mixta de Goleman, donde se la reconoce como uno de los pilares fundamentales junto a la autoconciencia, autorregulación, motivación y habilidades sociales” (p. 128). En el modelo de habilidad, la empatía forma parte de la rama de “comprensión y uso de las emociones”, ya que percibir con precisión los estados afectivos ajenos constituye una competencia básica para analizar y manejar las dinámicas emocionales propias y colectivas (Cuauteca et al., 2025). Estudios meta-analíticos confirman que las personas con alta IE puntúan sistemáticamente más alto en medidas tanto de empatía cognitiva como afectiva.

La empatía nutre la IE mediante la facilitación de la información emocional de alta calidad que ayuda a predecir reacciones, hacer ajustes relacionados a la comunicación y resolver conflictos antes de que estos escalen. Por su parte, la IE desarrollada, protege a la empatía mediante la provisión de estrategias de regulación que previenen la saturación emocional y la fatiga por compasión. Los estudios longitudinales demuestran que los adolescentes que muestran más empatía al inicio, desarrollan con el tiempo, mejores habilidades de autorregulación y de manejo interpersonal, mientras que los déficits empáticos en la infancia, son un fuerte predictor de IE persistentemente baja en la adultez (Meneses, 2023). Por esta razón, la empatía no solo es un componente, es un motor y también un predictor temprano del grado de madurez emocional global.

La interdependencia entre ambas construcciones es más clara en contextos aplicados. Los programas más efectivos de entrenamiento en IE incluyen módulos específicos de toma de perspectiva y de preocupación compasiva, lo que resulta en mejoras en empatía y en bienestar. Aquellos profesionales que tienen alta IE emplean la empatía como una brújula para dosificar, y calibrar, sus intervenciones, mientras que la falta de empatía funcional limita, de manera considerable, la capacidad para la aplicación de todas las competencias emocionales restantes (Vázquez y Torres, 2023). Así, lejos de ser una habilidad aislada, la empatía se revela como el eje que articula la inteligencia emocional con la calidad de las relaciones humanas y éxito adaptativo en entornos sociales complejos. En este sentido, una persona emocionalmente inteligente:

- Reconoce sus propias emociones (autoconciencia).

- Gestiona sus reacciones (autorregulación).
- Comprende las emociones ajenas (empatía).
- Actúa de manera socialmente adecuada (habilidades sociales).

Por eso, en el ámbito educativo, el cultivo deliberado de la empatía no solo enriquece una competencia aislada, sino que actúa como catalizador del desarrollo integral de la inteligencia emocional, al reforzar la capacidad de los estudiantes para reconocer, comprender y regular tanto sus emociones como las de sus compañeros. Investigaciones realizadas en contextos escolares diversos revelan que los programas que priorizan la toma de perspectiva, escuchan activa y preocupación compasiva generan mejoras notables en la autorregulación, la motivación intrínseca y las habilidades sociales, creando un efecto cascado, que beneficia todo el espectro de la IE (Domenech et al., 2024). La empatía se convierte en un eje transversal del proceso educativo, se transforma el clima del aula en un espacio de seguridad emocional que favorece el aprendizaje, el bienestar psicológico y construcción de vínculos duraderos entre alumnos y docentes.

Dimensiones de la empatía

Adopción de perspectivas

Según Carril et al. (2023) la dimensión de adopción de perspectivas, “también conocida como toma de perspectiva, representa una faceta cognitiva fundamental de la empatía, según lo conceptualizado en modelos teóricos como el Índice de Reactividad Interpersonal de Davis en 1980” (p. 412). Esta dimensión implica la capacidad de un individuo para imaginar y comprender el punto de vista psicológico de otra persona, adoptando temporalmente su marco mental sin perder la propia identidad (Carril et al., 2023). El impulso de interacciones sociales y la reducción de prejuicios son fenómenos positivos en la investigación que muestran una correlación entre toma de perspectiva y altruismo y resolución de conflictos.

Por otro lado, la adopción de perspectivas se centra en el ámbito de los procesos racionales, a diferencia de otras dimensiones empáticas que implican, de forma más directa, respuestas afectivas, como la empatía preocupante o el distress. Hoffman en el año 2000 sostiene que esta destreza es incremental, dependiente de la edad, nivel de desarrollo cognitivo, rango de edad, o ámbito cultural, la cual se puede catalogar a nivel de psicometría con el ítem de "empatía" (Wang et al., 2022). En el ámbito de la aplicación, esta dimensión se ha asociado con impactos

positivos en el ejercicio de profesiones como la psicoterapia o el coaching ejecutivo, donde el dominio de la comunicación a partir de la apertura a diversas perspectivas, potencia la calidad de las decisiones éticas.

Comprensión emocional

Para Buñay (2025) la dimensión de comprensión emocional, “también denominada empatía emocional o preocupación empática en modelos multidimensionales como el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) de Davis (1980), constituye el componente afectivo central de la empatía” (p. 13). Esta dimensión se refiere a la capacidad de experimentar una respuesta emocional congruente y orientada al otro ante la percepción del sufrimiento o las emociones ajenas, manifestándose típicamente como compasión, simpatía o preocupación genuina por el bienestar de la persona observada (Buñay, 2025). La conexión no es solo a nivel cognitivo, ya que también existe resonancia emocional, que la induciría a un comportamiento prosocial de apoyo, sin implicar la emocionalización.

Desde un enfoque más teórico, la comprensión emocional se ve como un mecanismo de la respuesta integrativa que, si es automática, por contagio afectivo, y si es a nivel evaluativo, es regulada. Esta dimensión se va construyendo a lo largo de la superficie del desarrollo ontogenético, como consecuencia de vivencias de temperamentales, apegos infantiles y socialización. De estas dimensiones se ocupan las subescalas del IRI que captan la respuesta a la calidez, la ternura, y la preocupación por el sufrimiento ajeno (Carvajal, 2022). La alta comprensión emocional ha estado asociada en la investigación y la práctica como un valor en los ámbitos clínicos, educativos y organizacionales.

Estrés empático

Según Ruiz et al. (2022) la dimensión de estrés empático, “conocida en la literatura especializada como personal distress, se configura como una respuesta afectiva egocéntrica dentro del espectro empático, caracterizada por la experiencia de malestar, ansiedad o incomodidad intensa ante la observación del sufrimiento ajeno” (p. 6). Esta reacción se centra principalmente en el propio malestar que se siente ante la situación observada, lo que la diferencia de motivaciones altruistas que buscan el desahogo del otro (Ruiz et al., 2022). Este tipo de estrés vicario tiende a impulsar, en su caso, conductas de evitación o de ayuda instrumental que se quieran ejecutar por el propio malestar que se siente, más que por un

genuino interés en la situación del otro, lo que puede limitar su aporte a la acción prosocial más comprometida.

El estrés empático se presenta como un tipo de componente reactivo y autorreferencial, en contraste con otros tipos de empatía más reguladas, que puede chocar con la capacidad de sostener una buena conexión con el otro, cuando se da en exceso. La neurociencia y la psicología del desarrollo indican que esta dimensión activa circuitos de evitación y de autoconservación que se activan con más facilidad. Esto es más evidente en personas con menor madurez emocional y en situaciones que implican sobrecarga emocional (Trujillo y De la Rosa, 2023). Si bien puede ser una buena señal en el sentido de que se está sintiendo el malestar ajeno, su predominancia se relaciona en estudios con resultados no deseados como el burnout en profesiones de ayuda y una menor efectividad de las intervenciones en terapia.

Alegría empática

Para Lemos et al. (2022) la dimensión de alegría empática, “también denominada empatía positiva, corresponde al componente afectivo que implica la capacidad para experimentar emociones placenteras y de satisfacción vicaria ante el éxito, logro o estado emocional positivo de otra persona” (p. 5). Esta respuesta se destaca por una manifestación genuina de felicidad, bienestar, entusiasmo, etc. y fortalece las relaciones y refuerza conductas de celebración y apoyo. Esta dimensión se recoge en instrumentos como el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) (Lemos et al., 2022), donde se hace una diferenciación de las reacciones a emociones negativas y se destaca su papel en la promoción de la interrelación social y en la potenciación de la positividad de las experiencias compartidas.

La alegría empática es una forma de resonancia emocional que se centra en el refuerzo y el contagio positivo, en oposición a los mecanismos más reactivos, o de sufrimiento, que se centran en el malestar. Esta forma de alegría, además de complementar la empatía que se dirige al sufrimiento de la otra persona, enriquece el bienestar relacional y la regulación emocional de forma social (Chavira y Celis, 2022). Factores como el temperamento positivo, las vivencias de apego seguro y la celebración compartida influyen en su desarrollo y su medición a través de escalas específicas está relacionada con niveles más adaptativos en el ámbito escolar, laboral y familiar.

3.4. Pregunta Científicas o hipótesis

¿Cuáles son los referentes teóricos relacionados con la lúdica como estrategia pedagógica para el desarrollo de la empatía?

¿Cuál es el estado actual del desarrollo de la empatía de los estudiantes de 6to y 7mo grado?

¿Qué elementos didáctico-pedagógicos debería contener una propuesta de intervención educativa innovadora que incluya estrategias lúdicas dirigidas al desarrollo de la empatía?

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Paradigma de la Investigación.

Esta investigación se enmarca en el enfoque positivista, puesto que tratará de describir el fenómeno de una forma objetiva, en línea con lo que menciona Herrera Castrillo (2024) “El paradigma positivista, también conocido como paradigma cuantitativo, empírico-analítico o racionalista, tiene como objetivo principal explicar, predecir y controlar los fenómenos mediante la verificación de teorías y leyes” (p.29). En este sentido, la variable de estudio “empatía” será medida mediante el uso de un test elaborado para el efecto.

4.2. Enfoque de la investigación.

El enfoque cuantitativo que adopta la investigación se explica de la siguiente manera: “Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de conducta y probar teorías” (Sampieri, Hernández, Baptista, 2014, p. 4). Como lo documentan los autores, en la investigación cuantitativa predomina la obtención de datos numéricos de forma sistemática y el uso de la estadística para describir el fenómeno que se investiga. Por lo tanto, en relación con el enfoque que se desarrollará en la investigación, se explica que se refiere a la identificación de patrones y regularidades en el comportamiento en torno al desarrollo de la empatía en la población de estudio elegida.

4.3. Método de investigación.

Esta investigación se desarrolla aplicando principalmente el método deductivo, puesto que el proceso secuencial desarrollado:

una vez que una idea comienza a desarrollarse, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura para la elaboración de un marco teórico o una

perspectiva. A partir de estas preguntas, se formulan hipótesis y se definen variables; se elabora una estrategia para probarlas; se determinan estas variables en un determinado contexto; las mediciones obtenidas se analizan mediante métodos estadísticos y se derivan una serie de conclusiones. (Sampieri, Hernández, Baptista, 2014, p.4).

En el caso específico de esta investigación, no se ha establecido una hipótesis, sino que la investigación ha sido orientada por una pregunta de investigación: ¿Cómo diseñar estrategias pedagógicas basadas en la lúdica al desarrollo de la empatía en los estudiantes del subnivel media de la Unidad Educativa “Gral. Miguel Iturralde”, ubicada en el cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi? A partir de esta pregunta, se han determinado como variables de estudio: “estrategias pedagógicas basadas en la lúdica” (VI) y “desarrollo de la empatía” (VD). Posteriormente se busca establecer la medición de la variable dependiente, a través de sus dimensiones, con la finalidad de establecer áreas de intervención para el diseño de las estrategias pedagógicas basadas en la lúdica.

4.5. Tipo de investigación.

La investigación se caracterizó por ser descriptiva, ya que tuvo como propósito analizar y detallar el comportamiento de la variable dependiente “desarrollo emocional” en la población de estudio seleccionada, a partir de las dimensiones establecidas dentro de la variable. En este sentido, Sampieri, Hernández, Baptista (2014) consideran que, en el enfoque cuantitativo, la investigación descriptiva se define como un enfoque metodológico que busca caracterizar de manera precisa y sistemática un fenómeno, utilizando la estadística descriptiva. En este sentido, el proceso desarrollado comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos, con el enfoque en conclusiones dominantes sobre cómo se comporta o funciona un grupo o elemento en el presente (Vizcaíno et al., 2023).

4.6. Técnica.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta, Sánchez Huarcaya (2020), citando a Groves, Fowler, Couper, Lepkowski, Singer, & Tourangeau (2004) definen a la encuesta como “un método sistemático para la recopilación de información de (una muestra de los entes) con el fin de construir descriptores cuantitativos de los atributos de la población general de la cual los entes son miembros” (p.51). En este sentido, la encuesta se utilizó para recopilar datos cuantitativos enfocados en la medición de las dimensiones de la variable dependiente de este estudio, con la finalidad de elaborar un análisis estadístico que permita

construir descripciones respecto al desarrollo de la empatía en la población de estudio determinada.

4.7. Instrumento.

Para el desarrollo de la encuesta se optó por utilizar un instrumento previamente elaborado: TEST TECA.

El Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) fue elaborado originalmente por Belén López-Pérez, Irene Fernández-Pinto y Francisco J. Abad, y publicado en 2008 por TEA Ediciones como un instrumento para medir la empatía desde componentes cognitivos y afectivos.

Este test se encuentra estructurado en 33 ítems con cuatro dimensiones (adopción de perspectivas, comprensión emocional, estrés empático y alegría empática) para evaluar de manera integral la empatía en adultos. Cada uno de los ítems se constituye en una pregunta que se contesta a través de la siguiente escala de likert:

- ✓ Totalmente en desacuerdo
- ✓ En desacuerdo
- ✓ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ✓ De acuerdo
- ✓ Totalmente de acuerdo

Este test originalmente ha sido utilizado con personas adultas, sin embargo, López, Ambrona y Márquez (2014) aplican el test con niños y adolescentes de entre 10 y 16 años obteniendo como resultado que el instrumento presenta propiedades psicométricas adecuadas en términos de consistencia interna.

4.8. Validez de instrumento.

A pesar de que el TECA es un instrumento ampliamente probado por diversos estudios y en diversas poblaciones, para garantizar la validez en la población determinada en esta investigación, se aplicó en principio una validación mediante expertos, en la que docentes investigadores de la carrera de educación básica, con más de 15 años de experiencia profesional e investigativa, consideraron que el instrumento reunía las condiciones necesarias para ser aplicado en la Unidad Educativa "Gral. Miguel Iturralde", Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2025- 2026.

Adicionalmente, una vez aplicado el instrumento, se utilizó el alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna del instrumento, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 4.

Resultados del alfa de Cronbach

Resultados del alfa de Cronbach:	
α (alfa de Cronbach)=	0,78554673
K (número de ítems)=	33
ΣSi (sumatoria de la varianza de cada ítem)=	75,8227147
St (varianza de la suma de todos los ítems)=	318,238227

Nota: Elaborado por el autor.

Los estadísticos presentados en la tabla corresponden al análisis de confiabilidad del instrumento. El alfa de Cronbach (α) es un coeficiente que permite medir la consistencia interna del cuestionario, es decir, el grado de relación existente entre los ítems que lo conforman para evaluar un mismo constructo. Por su parte, K representa el número total de ítems que integran el instrumento aplicado. Asimismo, ΣSi corresponde a la sumatoria de la varianza de cada uno de los ítems, lo cual permite analizar la dispersión de las respuestas individuales, mientras que St hace referencia a la varianza total del instrumento, es decir, la variabilidad de la suma de todos los ítems del cuestionario. Estos indicadores estadísticos permiten comprender la estructura y comportamiento de los datos obtenidos a través del instrumento aplicado en la investigación.

El valor obtenido del alfa de Cronbach ($\alpha = 0,786$) indica que el instrumento presenta una consistencia interna aceptable a buena. Este resultado evidencia que los 33 ítems del cuestionario mantienen una relación adecuada entre sí y miden de forma coherente el constructo evaluado. Es necesario considerar que, desde el punto de vista metodológico, un coeficiente alfa superior a 0,70 es considerado satisfactorio en investigaciones de tipo social y educativa, por lo que el instrumento puede calificarse como fiable para su aplicación en estudios cuantitativos, en contextos educativos.

La sumatoria de la varianza de los ítems ($\Sigma Si = 75,82$) y la varianza total del instrumento ($St = 318,24$) reflejan una adecuada dispersión de las respuestas, lo que contribuye a la obtención de un coeficiente alfa consistente. Esto sugiere que los ítems aportan información relevante al constructo general sin presentar redundancias excesivas.

Con lo que se puede concluir, que el test TECA resultó adecuado para el estudio del desarrollo de la empatía en sus dimensiones afectivas y cognitivas, en niños y adolescentes de la Unidad Educativa "Gral. Miguel Iturralde", Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2025- 2026.

4.9. Población y muestra

La población estuvo conformada por los 163 estudiantes de la Unidad Educativa “Gral. Miguel Iturralde”, ubicada en la ciudad de Latacunga, provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2025-2026.

Dado que la investigación se centró en un grupo específico del subnivel medio, y en virtud de que se trata de una institución particular, con un grupo reducido de estudiantes, se consideraron todos los participantes, con el propósito de obtener una visión completa y representativa del contexto educativo en estudio. En este sentido, puede decirse que se utilizó un muestreo de no probabilístico por conveniencia, definido por Chacón et al. (2022) como una técnica de muestreo que “incluye a los elementos poblacionales que cumplen ciertos criterios prácticos, como la disponibilidad y facilidad de acceso, la proximidad geográfica, o, en el caso de personas, la voluntad de participar en el estudio” (p.683).

En este sentido, la tabla 3 muestra quedó establecida de la siguiente manera:

Tabla 3.

Muestra del estudio

Grupo	Cantidad total
5 año EGB	12
6 año EGB	8
7 año EGB	18
Total población	38 participantes

Nota. Elaborado por el autor.

Participaron en el estudio 38 estudiantes del subnivel media de la Unidad Educativa “Gral. Miguel Iturralde”, mismos que se encuentran en los años quinto, sexto y séptimo de Educación General Básica y tienen edades de entre 9 y 12 años de edad.

4.10 Análisis Estadístico

El análisis estadístico que se utilizó en la presente investigación fue de tipo descriptivo, en este sentido se utilizó una matriz de Excel con la finalidad de resumir e interpretar los datos obtenidos a través del TECA.

Para la sistematización y análisis de los datos de esta investigación se utilizó una matriz de Excel en la que se fueron sistematizando las respuestas otorgadas por los participantes en cada una de las 33 preguntas de la encuesta, de acuerdo con la escala establecida.

En este sentido, se sistematizó los datos de cada uno de los informantes, mismos que fueron organizados por indicadores y dimensiones.

El primer cálculo desarrollado fue el promedio y posteriormente la varianza, ambos datos permitieron calcular el alfa de Cronbach y determinar la consistencia interna del instrumento.

Posterior a ello se calculó la puntuación de empatía total obtenida por cada uno de los informantes, así como las puntuaciones obtenidas en cada una de las cuatro dimensiones.

Una vez que se tuvieron las puntuaciones para empatía total, así como para las dimensiones, se calculó el percentil para cada una de las puntuaciones obtenidas, siguiendo el baremo establecido en el manual TECA (López, Fernández, Abad, 2008):

Tabla 5.

Baremo Varón Mujer

Percentil	AP	CE	EE	AE	Puntuaciones T
1	0-17	0-14	0-10	0-18	26
2	18	15-18	11	19-20	28
3			12	21	30
4	19	19		22	31
5	20	20	13	23	33
10	21-22	21-22	14-16	24-25	36
15	23	23-24	17-18	26	39
20	24	25		27	41
25		26	19	28	42
30	25		20		43
35		27	21	29	45
40	26	28	22		46
45	27		23	30	48
50	28	29		31	49
55			24		50

60	29	30	25		52
65		31	26	32	53
70	30				55
75	31	32	27	33	56
80		33	28	34	57
85	32	34	29-30	35	59
90	33	35	31	36	62
95	34	36	32	37	65
96	35	37	33		67
97	36		34		68
98	37	38	35-36	38	70
99	38-39	39-44	37-39	39	72

Nota. López, Fernández, Abad, 2008

Una vez que se obtuvo el percentil de cada una de las puntuaciones, se estableció la respectiva significación siguiendo la pertinente escala que se muestra en la tabla 6.

Tabla 6.

Escala de valoración

Pc	Significación	T
94 a 99	Extremadamente alta	66 o superior
70 a 93	Alta	56 a 65
31 a 69	Media	45 a 55
7 a 30	Baja	35 a 44
1 a 6	Extremadamente baja	34 o inferior

Nota. Adaptado de López, Fernández, Abad, 2008

De acuerdo con lo indicado por López, Fernández, Abad (2008) las puntuaciones, que responder a los percentiles entre 94 y 99 se consideran extremadamente altas, entre 70 y 93 altas, entre 31 y 69 medias, entre 7 y 30 bajas, y menos de 7 extremadamente bajas.

Finalmente, se calcularon los porcentajes obtenidos en cada una de las escalas de significación, tanto para la empatía total, como para las diferentes dimensiones. Se elaboraron gráficos de barra para presentar la información.

4.11. Construcción de la propuesta.

El primer resultado de esta investigación fue la determinación del test TECA como un instrumento con la suficiente consistencia interna para ser utilizado en la población de estudio.

El segundo resultado permitió establecer puntuaciones de empatía total y en cada una de las subdimensiones, para determinar de acuerdo a la escala establecida, percentiles y escalas de significación, que permitieron generar descripciones en cuanto al comportamiento de esta variable.

El tercer resultado, es la construcción de una propuesta de estrategias didácticas basadas en la lúdica, misma que se conforma de 8 estrategias.

Cada una de las estrategias, apunta a una dimensión de la empatía (AP, AE, EE, CE) y tiene la siguiente estructura didáctica:

- ✓ Objetivo: establece el alcance que tiene la estrategia y los resultados que se pretenden obtener con el desarrollo de la misma.
- ✓ Técnica: explica la tipología de juego o actividad lúdica en la que se centra la estrategia.
- ✓ Participantes: muestra cómo se desarrollará la distribución de grupos y roles entre los estudiantes.
- ✓ Destreza del Currículo Nacional: ubica una estrategia en el currículo, que se relaciona con la dimensión socioemocional como competencia y como inserción curricular, y que se fortalece mediante la estrategia propuesta.
- ✓ Dimensión: indica la dimensión de la empatía a la que se busca fortalecer (adopción de perspectivas, comprensión emocional, alegría empática, estrés empático).
- ✓ Tiempo: establece la duración de la estrategia propuesta.
- ✓ Recursos: detalla los recursos didácticos necesarios para la puesta en marcha de la estrategia.

- ✓ Metodología: determina el procedimiento que llevará a cabo el docente que guíe la estrategia propuesta.
- ✓ Evaluación: se propone por cada estrategia una lista de cotejo con varios indicadores que permitirán evaluar el cumplimiento del objetivo.

Finalmente, se desarrolló el pilotaje de dos de las estrategias propuestas, con la finalidad de observar la reacción de los estudiantes a las actividades propuestas, sin embargo, para determinar resultados de la aplicación, se requeriría la posterior aplicación completa de la propuesta y una nueva toma de resultados mediante el test TECA, lo que podría desarrollarse en una siguiente fase de la investigación.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Resultados del test TECA.

5.1.1. *Empatía Total.*

A continuación, se muestran las puntuaciones obtenidas de manera global en el test TECA por los 38 participantes, mismas que han sido ubicadas en los percentiles establecidos en el baremo y significadas en la escala presentada por el test TECA (López, Fernández, Abad, 2008).

Tabla 7.

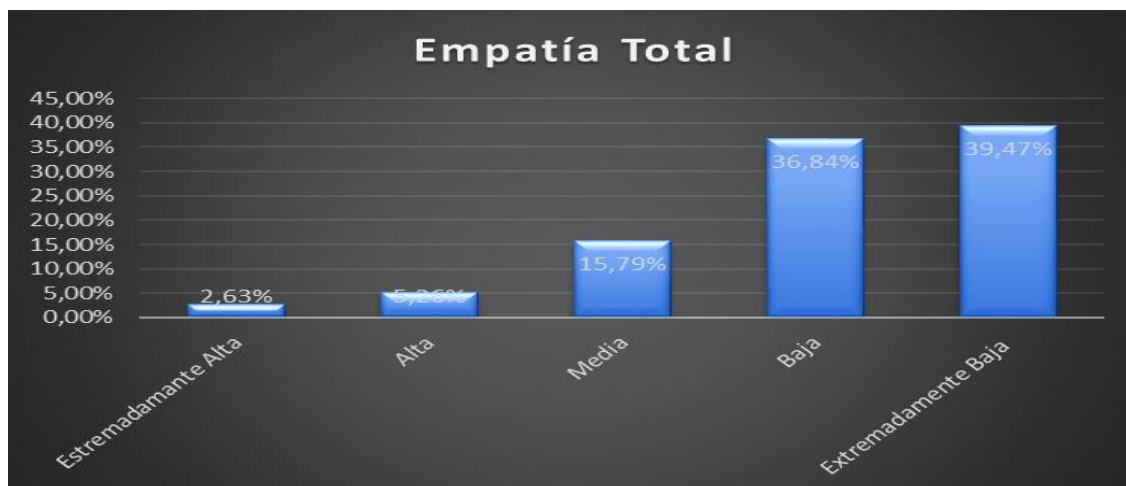
Porcentaje por escala para Empatía Total.

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Extremadamente baja	15	39,47
Baja	14	36,84
Media	6	15,79
Alta	2	5,26
Extremadamente alta	1	2,63
Total	38	100

Nota. Elaborado por el Autor.

Figura 1.

Resultado total de la empatía del test TECA



Análisis de resultados.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del test TECA evidencian que la mayor parte de la población evaluada muestra un desarrollo bajo de la empatía, ya que un porcentaje significativo de participantes se ubica en las categorías baja (36,84%) y extremadamente baja (39,47%). Esto evidencia que el grupo presenta dificultades tanto para comprender las emociones y sentimientos de otras personas, como para mostrar conductas empáticas conscientes. Es necesario considerar, que en la empatía total se evalúan tanto los aspectos cognitivos, como los emocionales, relacionados con el desarrollo adecuado de la empatía. En este sentido, este resultado demuestra que en la población evaluada, existe una escasa capacidad para conectarse cognitivamente con sus pares, entendiendo sus perspectivas y puntos de vista; sus visiones, pensamientos y creencias; las motivaciones detrás de sus acciones y la capacidad para prever posibles reacciones de las demás personas. Mientras que, desde el punto de vista emocional, los alumnos con este puntaje tendrían dificultad para identificar y comprender las emociones ajenas, así como para mostrar una respuesta afectiva adecuada y sensible.

El 15,79% de los participantes se ubica en un percentil medio de empatía, lo que indica la presencia de habilidades empáticas funcionales, que pueden ser trabajadas y fortalecidas. Únicamente el 5,26% de los informantes demuestra un desarrollo empático ubicado en percentiles que responden a una escala “alta”, con lo que se concluye que solo una minoría del grupo muestra un desarrollo empático claramente consolidado.

En conjunto, estos resultados evidencian que el desarrollo de la empatía en la población evaluada se caracteriza predominantemente por niveles bajos a medios, lo que pone de manifiesto la necesidad de estrategias didácticas que permitan trabajar en el contexto escolar la empatía como una competencia necesaria para un adecuado desarrollo socioemocional de los niños y jóvenes, tanto en el ámbito personal, familiar, como en el escolar y comunitario.

5.1.2 Adopción de perspectivas.

A continuación, se muestran las puntuaciones obtenidas en la dimensión Adopción de Perspectivas (AP) en el test por los 38 participantes, mismas que han sido ubicadas en los percentiles establecidos en el baremo y significadas en la escala presentada por el test TECA (López, Fernández, Abad, 2008).

Figura 2.

Porcentajes de la primera dimensión del test TECA



Análisis:

Dentro de las dimensiones de la empatía, la “adopción de perspectivas” es considerada como “la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse uno mismo en el lugar de otra persona” (López, Fernández, Abad, 2008, p.8). El ubicarse en niveles altos de esta dimensión, se asocia con facilidad para la comunicación e interacción con otras personas, así como con la capacidad de tomar decisiones tomando en cuenta el criterio de otras personas.

Con respecto a los resultados obtenidos en la dimensión Adopción de Perspectivas, estos muestran que la mayoría de los participantes se concentra en percentiles relacionados con niveles bajos de esta habilidad empática. En particular, un número importante se ubica en las categorías baja (31,57%) y extremadamente baja (44,73%), lo que indica que, en general, el grupo no ha desarrollado aún una adecuada habilidad para ponerse en el lugar del otro desde el punto de vista cognitivo, es decir, para comprender las ideas, intenciones, creencias o puntos de vista ajenos. Sin embargo, el 10,52% de los informantes se ubica en percentiles correspondientes a la escala “media”, el 7,89% “alta”, 5,26% “extremadamente alta”, lo que puede interpretarse como la presencia de una capacidad de adopción de perspectivas funcional, aunque todavía limitada y susceptible de fortalecimiento.

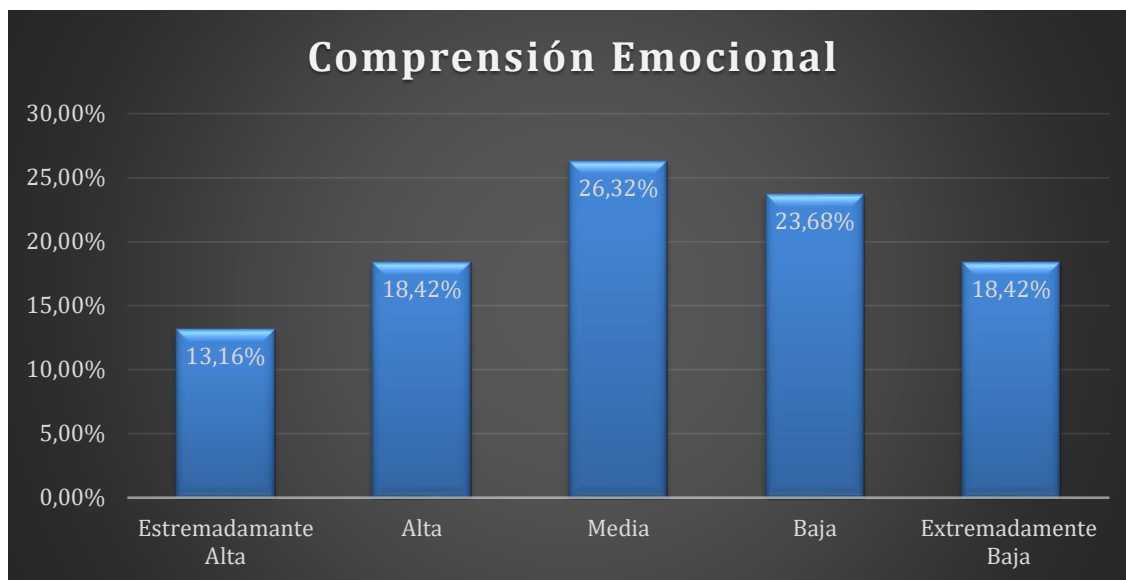
Los datos recabados permiten sugerir la necesidad de diseñar estrategias educativas enfocadas en fortalecer la capacidad de los estudiantes evaluados, para comprender desde lo cognitivo, las intenciones y percepciones de las otras personas, así como la predisposición a tomar en cuenta de manera adecuada el criterio de los demás frente a decisiones personales que involucran al grupo. Finalmente, fortalecer el desarrollo de esta dimensión, permitirá a los niños y jóvenes reflexionar sobre experiencias ajenas y comprender pensamientos y emociones que subyacen al comportamiento de otras personas.

5.1.3 Comprensión Emocional.

A continuación, se muestran las puntuaciones obtenidas en la dimensión Comprensión Emocional (CE) en el test por los 38 participantes, mismas que han sido ubicadas en los percentiles establecidos en el baremo y significadas en la escala presentada por el test TECA (López, Fernández, Abad, 2008).

Figura 3.

Porcentajes de la Segunda dimensión del test TECA



Análisis:

De acuerdo con los autores del test TECA (López, Fernández, Abad, 2008), esta dimensión representa la habilidad de las personas para reconocer y comprender emociones y estados de ánimo ajenos, lo que también permite predecir comportamientos y reacciones, se trata de una dimensión cognitiva de la empatía.

Con respecto a la dimensión Comprensión Emocional los datos se distribuyen de manera relativamente equilibrada. Los porcentajes más pronunciados se concentran en los niveles medios (26,32%), altos (18,42%) y extremadamente alto (13,16%). Estos datos muestran que la capacidad de reconocer las emociones y estados de ánimo ajenos, se encuentra en desarrollo en una parte importante de la población de estudio. Otro dato importante a considerar es que el 18,42% que se ubica en el nivel extremadamente bajo, mientras que el 23,68% se ubica en el percentil “bajo”, estos dos datos muestran una clara tendencia hacia un desarrollo limitado de esta dimensión en una parte del grupo. Estos resultados sugieren que existe un grupo de la población que ha desarrollado o se encuentra desarrollando de manera adecuada la capacidad de identificar y reconocer las emociones de las personas que los rodean, así como de formular respuestas sensibles y adecuadas ante los estados emocionales ajenos. Pero, también existe otro porcentaje que no demuestra tener estas habilidades.

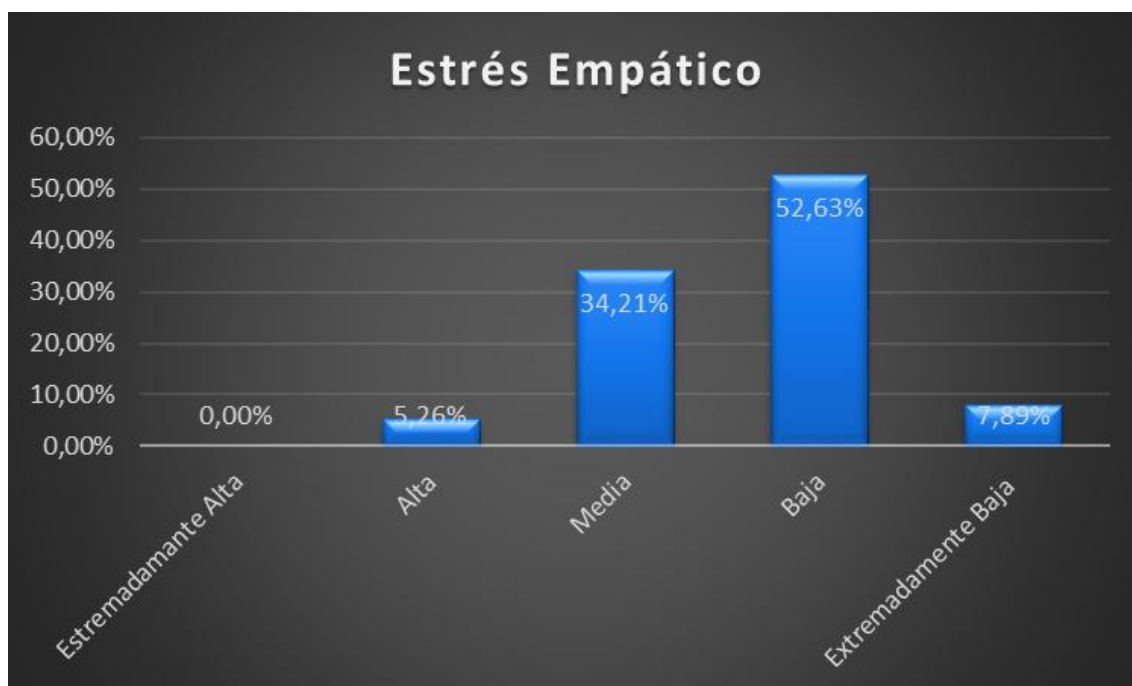
Se puede concluir que los resultados presentados sugieren que la Comprensión Emocional del grupo evaluado se sitúa mayoritariamente entre niveles medios y bajos, este dato justifica la creación de estrategias didácticas que generen y fortalezcan en los estudiantes la habilidad de reconocer y comprender emociones y estados de ánimo ajenos, como base para la convivencia armónica en los entornos sociales en los que desarrollan sus actividades cotidianas.

5.1.4 Estrés Empático.

A continuación, se muestran las puntuaciones obtenidas en la dimensión Estrés Empático (EE) en el test por los 38 participantes, mismas que han sido ubicadas en los percentiles establecidos en el baremo y significadas en la escala presentada por el test TECA (López, Fernández, Abad, 2008).

Figura 4.

Porcentajes de la tercera dimensión del test TECA



Análisis:

El estrés empático, de acuerdo con López, Fernández, Abad (2008), se considera como la capacidad para comprender y compartir el dolor ajeno, se trata de una dimensión afectiva de la empatía.

Los resultados obtenidos en esta dimensión demuestran que el desarrollo de la misma en la población de estudio se concentra en los niveles: extremadamente bajo (7,89%), bajo (52,63%) y medio (34,21%), lo que indica que la mayoría presenta una escasa tendencia a experimentar malestar emocional frente al sufrimiento o las dificultades de otras personas. Aunque, este comportamiento podría también interpretarse como una relativa capacidad de distanciamiento emocional. Solo el 5,26% de los participantes se ubicó en una escala alta dentro de esta dimensión.

Los resultados presentados pueden indicar que los estudiantes presentan una menor sensibilidad emocional ante las experiencias negativas de los demás, lo cual podría influir en la forma en que reaccionan ante situaciones de conflicto, vulnerabilidad o necesidad de las personas que los rodean, y eso puede traducirse en dificultades para responder con conductas de apoyo, consuelo o solidaridad, aspectos que son fundamentales para fortalecer la convivencia y las relaciones interpersonales en el aula. Sin embargo, también es importante considerar que estos niveles bajos no necesariamente implican ausencia total de empatía, sino que podrían reflejar cierta capacidad de distanciamiento emocional, es decir, una forma de regulación afectiva o autoprotección que permite comprender las situaciones de los demás sin experimentar una carga emocional intensa. Este distanciamiento, en algunos casos, puede favorecer una respuesta más racional o equilibrada frente a los problemas ajenos.

Se concluye que el Estrés Empático del grupo evaluado se caracteriza por una baja reactividad emocional ante el sufrimiento ajeno, lo que puede resultar funcional en contextos que demandan control emocional, pero en niveles demasiado bajos condiciona el desarrollo de la solidaridad con los miembros del grupo que por diferentes razones se encuentran experimentando situaciones de dolor o malestar. Por lo que se sugiere el desarrollo de estrategias que permitan un mejor reconocimiento y comprensión del dolor ajeno, sin conducir a la afectación propia, manteniendo un estado de regulación emocional.

5.1.5 Alegría Empática.

A continuación, se muestran las puntuaciones obtenidas en la dimensión Alegría Empática (AE) en el test por los 38 participantes, mismas que han sido ubicadas en los percentiles establecidos en el baremo y significadas en la escala presentada por el test TECA (López, Fernández, Abad, 2008).

Figura 5.

Porcentajes de cuarta dimensión del test TECA



Análisis:

López, Fernández, Abad (2008) definen la Alegría Empática como la capacidad de compartir emociones positivas de otras personas, se trata de una dimensión afectiva de la empatía.

Los resultados obtenidos en la dimensión Alegría Empática evidencian una marcada concentración de participantes en los niveles bajos, particularmente en la categoría extremadamente baja, que agrupa al 50,00% de la población evaluada, así como en el nivel bajo (18,42%). Estos porcentajes sugieren que gran parte del grupo no ha desarrollado la capacidad de alegrarse ante los logros, éxitos o vivencias agradables de otras personas.

El 21,05% alcanza un nivel medio, el 7,89% alto y el 2,63% extremadamente alto, estos grupos indican que una parte de la población ha desarrollado una capacidad moderada para experimentar alegría empática, y responde adecuadamente a las emociones positivas y experiencias exitosas de las personas que están en su entorno.

Los resultados mostrados sugieren que existe una escasa tendencia a compartir emocionalmente las vivencias positivas de los demás (logros personales, momentos de alegría, triunfos), lo cual puede influir en la manera en que se construyen las relaciones interpersonales dentro del grupo. La alegría empática cumple un papel relevante en la convivencia social, ya que favorece actitudes de reconocimiento, valoración y celebración de los logros ajenos, fortaleciendo los vínculos afectivos y el sentido de comunidad.

Esta dimensión es bastante relevante para garantizar la convivencia armónica, puesto que se encuentra en total oposición respecto a emociones negativas como la excesiva competitividad o envidia respecto a otras personas presentes en el grupo. Ante un desarrollo tan escaso de la misma, se sugiere trabajar en el aula con estrategias que apunten a fortalecer la capacidad de los estudiantes para reconocer y felicitar las experiencias positivas de quienes están a su alrededor.

5.1.6 Conclusiones de los resultados del test TECA.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del test TECA evidencian que la población evaluada presenta un nivel de empatía predominantemente bajo a medio, tanto a nivel global como en sus distintas dimensiones. En la Empatía Total se observa una limitada integración de los componentes cognitivos y afectivos de la empatía.

El análisis de cada una de las dimensiones demuestra que, respecto a la Adopción de Perspectivas y Comprensión emocional, se muestra que parte importante del grupo tiene dificultades en el ámbito cognitivo de la empatía, respecto a la capacidad de reconocer y comprender pensamientos, puntos de vista, intenciones y emociones de otras personas. En el ámbito afectivo, se demostró que un alto porcentaje del grupo de estudio tiene dificultades para compartir tanto las emociones negativas, como las emociones positivas de las personas que los rodean, indicando un desarrollo limitado de las dimensiones Alegría Empática y Estrés Empático, mostrando una baja reactividad emocional ante el estado emocional de los demás.

Finalmente, los resultados sugieren la necesidad de trabajar el desarrollo de la empatía, a través de estrategias didácticas de aula, orientadas a cada una de las dimensiones de la empatía total, favoreciendo de esta manera una mayor comprensión cognitiva, sensibilidad emocional y habilidades socioemocionales que mejoran las relaciones interpersonales en el entorno familiar, escolar y comunitario.

6. PROPUESTA

GUÍA DE ACTIVIDADES LÚDICAS

**GUÍA DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA
FOMENTAR LA EMPATÍA EN ESTUDIANTES**



SUBNIVEL MEDIA

UNIDAD EDUCATIVA "GENERAL

MIGUEL ITURRALDE"

The page is framed by a decorative border of colorful puzzle pieces in shades of yellow, blue, pink, and green. Several cartoon children are scattered throughout the border, including a girl with red hair in a yellow dress, a boy with brown hair in a pink shirt, a girl with blonde hair in a blue dress, a girl with blonde hair in a striped shirt, a girl with red hair in a green dress, a girl with red hair in a green dress, and a girl with black hair in a blue shirt.

Título de la propuesta

¡JUGAR, SENTIR Y COMPRENDER!

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA FOMENTAR LA EMPATÍA EN EL AULA.

Introducción

El desarrollo de la empatía en los niños representa un pilar esencial para su formación integral, ya que les permite reconocer y comprender las perspectivas, emociones y necesidades de los demás, fomentando relaciones saludables y una convivencia armónica. La empatía se construye a través de experiencias interactivas de naturaleza cognitiva y emocional, y un enfoque lúdico es una estrategia pedagógica efectiva para lograr esto, brindando la posibilidad de motivar y hacer del aprendizaje un proceso divertido. La propuesta actual, titulada “Jugar, Sentir y Comprender”, ofrece una alternativa educativa que tiene como objetivo construir empatía en los aprendices de 9 a 12 años a través de actividades lúdicas que integran dimensiones cognitivas y emocionales para un desarrollo equilibrado.

Una de las características más notables de los juegos es que, al incentivar la participación activa de los niños, los juegos les permiten vivir de manera directa el contacto con distintos tipos de emociones y con el asumir distintos tipos de roles. Así, los niños desarrollan, por una parte, habilidades cognitivas, como la toma de perspectiva y la comprensión emocional y, por otra parte, reacciones afectivas como el estrés empático y la alegría empática. Esta guía tiene como objetivo la confección de propuestas de juego que fomenten habilidades de reflexión, de colaboración y de regulación emocional a través de juegos estructurados en el ámbito escolar.


Objetivos

General

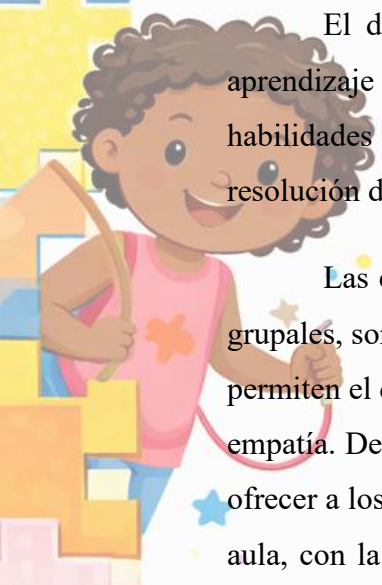
- Elaborar la propuesta pedagógica enfocada en la lúdica para el desarrollo de la empatía en los estudiantes del subnivel media de la Unidad Educativa “General Miguel Iturralde”.



● Específicos

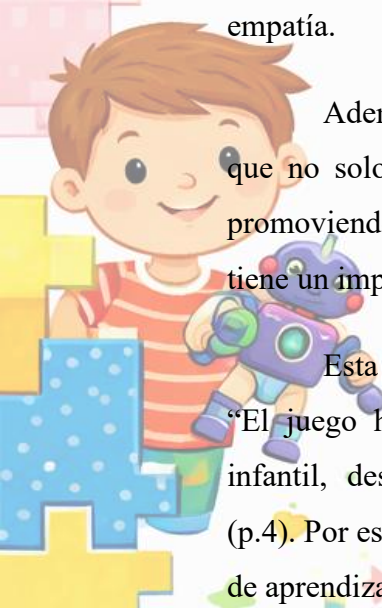
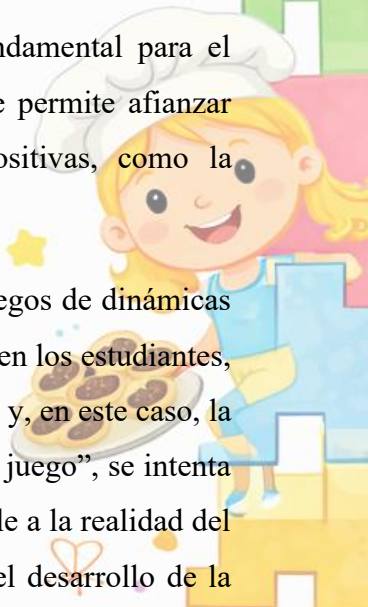
- Elaborar actividades lúdicas que incluyan juegos orientados a fortalecer las dimensiones cognitivas y afectivas de la empatía en los estudiantes.
 - Promover la adopción de perspectivas y comprensión emocional mediante dinámicas grupales que potencien el desarrollo cognitivo de la empatía.
 - Utilizar juegos interactivos como recursos áulicos para mejorar las respuestas empatía cognitiva y afectiva, en los niños de 9 a 12 años.
- 

★ Justificación



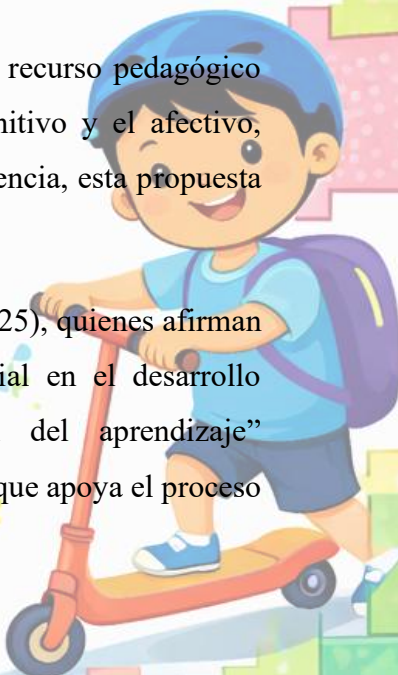
El desarrollo de la empatía en la infancia es un componente fundamental para el aprendizaje socioemocional y el crecimiento integral de los niños, ya que permite afianzar habilidades cognitivas y afectivas indispensables para interacciones positivas, como la resolución de conflictos y la cooperación.

Las estrategias relacionadas con el juego, como el role playing y juegos de dinámicas grupales, son un acercamiento innovador que, además de estimular el juego en los estudiantes, permiten el desarrollo de la motivación, la reflexión, la expresión emocional y, en este caso, la empatía. De aquí que, con la propuesta “Desarrollando empatía a través del juego”, se intenta ofrecer a los educadores una herramienta práctica, que sea simple y adaptable a la realidad del aula, con la que se pueda implementar actividades lúdicas que propicien el desarrollo de la empatía.



Además, esta iniciativa busca fortalecer el papel del juego como recurso pedagógico que no solo apoya el desarrollo socioemocional, sino también el cognitivo y el afectivo, promoviendo un aprendizaje integral, inclusivo y motivador. En consecuencia, esta propuesta tiene un impacto positivo en la formación integral de los niños.

Esta idea se respalda en lo señalado por Del Pozo y Pacheco (2025), quienes afirman “El juego ha sido ampliamente reconocido como un elemento esencial en el desarrollo infantil, desempeñando un papel fundamental en la construcción del aprendizaje” (p.4). Por esta razón el uso del juego se convierte en un recurso relevante que apoya el proceso de aprendizaje además favorece el desarrollo de la empatía en los niños.






DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: Cambiando zapatos

Técnica: Juego de roles

El juego de roles facilita la adopción de perspectivas ajenas mediante la simulación de diferentes situaciones, lo que permite a los niños construir y reflexionar sobre diferentes puntos de vista o estados emocionales.

Participantes: Estudiantes del subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Destreza del Currículo (Subnivel Media): Producir textos personales para expresar pensamientos, sentimientos, experiencias y reflexiones de manera clara y coherente (Ref. LL.3.4.15.). 




Objetivo: Fortalecer la capacidad intelectual e imaginativa para la comprensión de emociones y pensamientos de otras personas a través del juego de roles en diferentes situaciones.

Dimensión de la empatía desarrollada: Adopción de Perspectivas

Tiempo: 40 minutos

Recursos:

- Tarjetas de situación (por ejemplo, "Ser un amigo que queda fuera de un juego").
- Accesorios simples (sombreros, máscaras, prendas de vestir).
- Computadora, proyector multimedia y pizarra.
- Un área para moverse.



PROCEDIMIENTO: ¡Cambiando zapatos!



1.- Dividir a los estudiantes en parejas o grupos pequeños (3-4 personas).

2.- Distribuir a cada grupo una tarjeta en la que se describe una situación con escenarios cotidianos, como, por ejemplo:

- Estás en el recreo con tus compañeros, pero uno de ellos no se integra al juego, ¿Cómo se siente el compañero que no se integra? ¿Cómo deberían actuar los demás?

- En tu escuela, se presentó un conflicto entre los estudiantes de tu aula en el que existió violencia verbal, tu eres el docente ¿Cómo actuarías? ¿Por qué los estudiantes se agredieron? ¿Cómo se sentían los estudiantes antes de la agresión? ¿Cómo se sentían después del suceso?

- Es lunes por la mañana, notas que tu mamá está muy ocupada y tiene que hacer varias cosas (preparar el desayuno, tender la cama, arreglarse para ir al trabajo) pero están a punto de atrasarse. ¿Cómo crees que se siente tu mamá? ¿Qué es lo que necesita en este momento? ¿Cómo actuarías?



3.- Instruir a cada grupo para que luego de una preparación de 10 minutos, pueda representar un roleplay sobre la situación asignada frente a sus compañeros. Durante la presentación cada miembro del roleplay expresa verbalmente en voz alta las emociones y pensamientos que está viviendo. Para representar de mejor manera el rol asignado pueden hacer uso de los accesorios (sombreros, máscaras, prendas de vestir) puestas a disposición por el docente.

4.- Al final de cada presentación, el docente que guía el ejercicio, facilita una discusión grupal siguiendo estas preguntas: "¿Cómo te sentiste en el rol ajeno? ¿Cómo se sentía el personaje que representase? ¿Por qué se sentía así?". El estudiante produce un texto escrito sobre sus reflexiones.

EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO: ¡Cambiando zapatos!

Institución: Unidad Educativa "General Miguel Iturralde"

Tema: Cambiando zapatos

Grado: Subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Indicador de evaluación: Expresa pensamientos, sentimientos, experiencias y reflexiones mediante textos producidos con una intención comunicativa y en un contexto determinado (Ref. I.LL.3.6.5).

Instrucciones:

Colocar un (✓) si el estudiante cumple con el criterio.

Colocar una (x) si el estudiante no cumple con el criterio.

Indicador	Sí	No	Observación
1.- Participa activamente en el roleplay, asumiendo el rol asignado			
2.- Demuestra comprensión de la perspectiva ajena durante a través de los pensamientos y emociones que expresa durante el roleplay.			
3.- Reflexiona sobre diferencias los pensamientos y sentimientos de los actores representados en cada situación a través de la producción de un texto.			
4.- Colabora con el grupo de manera respetuosa			


DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 2: Historias desde otro ángulo

Técnica: Narración grupal

La narración grupal facilita la adopción de perspectivas ajenas al recontar historias desde puntos de vista alternos, fomentando la reflexión y comprensión de diversidad de opiniones.

Participantes: Estudiantes del subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Destreza del Currículo (Subnivel Media): LL.3.5.2. Participar en discusiones sobre textos literarios con el aporte de información, experiencias y opiniones para desarrollar progresivamente la lectura crítica .

Objetivo: Desarrollar la adopción de distintas perspectivas mediante la narración colaborativa de historias.

Dimensión de la empatía desarrollada: Adopción de Perspectivas

Tiempo: 40 minutos

Materiales:

- Ruleta con personajes de un cuento.
- Cuento corto seleccionado por el docente.
- Computador, proyector multimedia y pizarra.
- Espacio de circulación segura.

PROCEDIMIENTO: ¡Historias desde otro ángulo!

1.- Indicar a los estudiantes que se trabajara una actividad para asignar a cada miembro una perspectiva de personajes diferentes dentro del cuento asignado.

2.- Entregar a cada grupo el cuento "Mago de Oz"

Dorothy era una niña que vivía con sus tíos en una granja en Kansas. Un día, un fuerte tornado se llevó su casa y la voló a un lugar desconocido llamado la Tierra de Oz. Cuando llegó allí, Dorothy vio que su casa había aterrizado sobre la Malvada Bruja del Este, liberando a los habitantes del lugar.

La Buena Bruja del Norte le dijo que, para regresar a casa, tenía que viajar a la Ciudad Esmeralda y pedir ayuda al Gran Mago de Oz. Antes de irse, le dio unos zapatos mágicos.

En el camino, Dorothy conoció al Espantapájaros, que quería tener un cerebro; al Hombre de Hojalata, que quería un corazón; y al León Cobarde, que buscaba valentía. Juntos viajaron por el camino de ladrillos amarillos, ayudándose mutuamente y enfrentando dificultades.

Cuando llegaron a la Ciudad Esmeralda, el Mago de Oz les pidió que derrotaran a la Malvada Bruja del Oeste. A pesar de que parecía una misión imposible, Dorothy y sus amigos lograron derrotarla con ingenio y trabajo en equipo.

El Mago les dio lo que pidieron cuando regresaron, pero les gustó que les dieran algo, y Dorothy se dio cuenta de que el Mago no era un Mago y no tenía poderes. El Espantapájaros no era inteligente, el Hombre de Hojalata no era capaz de amar y el León no había mostrado valentía.

Finalmente, la Bruja Buena Glinda le explicó a Dorothy que siempre había tenido el poder de regresar a casa. Al golpear sus zapatos y desearlo con el corazón, Dorothy volvió a Kansas, comprendiendo que el hogar y las cualidades más importantes siempre estuvieron dentro de ella y sus amigos.

3.- Colocar una ruleta al frente de todos los grupos, en la ruleta se encuentran los personajes del cuento: Mago de Oz, Dorothy Gale, El Espantapájaros, el León Cobarde, El Mago de Oz, La Bruja Mala del Oeste. Cada estudiante pasa por turnos y giran la ruleta y se le asigna el personaje que le toque.

4.- Los estudiantes se reúnen con su grupo según el personaje que les toco y reflexionan sobre el cuento y se preparan para contar nuevamente el cuento adoptando el personaje que les toco.

5.- Al final de cada presentación el docente orienta una reflexión sobre cómo va cambiando la historia a partir de las diferentes perspectivas y características de los personajes a través de preguntas cómo:

¿Cómo se sentía ese personaje?

¿Por qué actuó de esa manera?

EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO: ¡Historias desde otro ángulo!

Institución: Unidad Educativa "General Miguel Iturralde"

Tema: Historias desde otro ángulo

Grado: Subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Indicador de evaluación: Participa en discusiones literarias, desarrollando progresivamente la lectura crítica y la adopción de diferentes perspectivas (Ref. I.LL.3.7.2.)

Instrucciones:

Colocar un (✓) si el estudiante cumple con el criterio.

Colocar una (x) si el estudiante no cumple con el criterio.

Indicador	Sí	No	Observación
1.- Contribuye con una narración clara desde una perspectiva asignada.			
2.- Gira la ruleta y acepta el personaje que le corresponde.			
3.- Representa el rol del personaje que se le asigna según la ruleta.			
4.- Expresa reflexiones sobre cómo las perspectivas influyen en la interpretación			
5.- Escucha activamente las narraciones de los compañeros			


DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 3: El monstruo de colores y mis emociones

Técnica: Cuento interactivo y círculo de emociones

El cuento interactivo potencia la comprensión emocional y afectiva al permitir que los estudiantes reconozcan, expresen y comprendan sus propias emociones y las de sus compañeros a partir del cuento El monstruo de colores, favoreciendo la identificación emocional, el respeto y la sensibilidad hacia los sentimientos de los demás.

Participantes: Estudiantes del subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Destreza del Currículo (Subnivel Media): Expresar sus pensamientos, sentimientos, experiencias y reflexiones de manera clara y coherente (Ref. LL.3.4.15). 

Objetivo: Desarrollar en los estudiantes la capacidad de reconocer y comprender sus propias emociones y las de sus compañeros, a través de una actividad lúdica basada en el cuento “El monstruo de colores”, fortaleciendo la empatía en el aula.

Dimensión de la empatía desarrollada: Comprensión emocional

Tiempo: 40 minutos

Materiales:

- Cuento El monstruo de colores (libro o video).
- Cartulinas de colores (amarillo, azul, rojo, verde y negro).
- Frascos o cajas.
- Hojas blancas.
- Lápices de colores o marcadores.



PROCEDIMIENTO: ¡El monstruo de colores y mis emociones!

1.- El docente inicia la actividad leyendo o proyectando el cuento El monstruo de colores, invitando a los estudiantes a observar cómo el personaje expresa diferentes emociones.

2.- Al finalizar la lectura, el docente dialoga con los estudiantes sobre las emociones que aparecieron en la historia (alegría, tristeza, enojo, calma y miedo) y qué situaciones provocaron esas emociones.

3.- Luego, el docente presenta los frascos o cajas de colores, explicando que cada uno representa una emoción del cuento.

4.- Cada estudiante piensa en una situación personal en la que haya sentido una de esas emociones y escribe una frase breve describiendo cómo se sintió.

5.- Los estudiantes depositan su frase en el frasco que corresponde a la emoción elegida

6.- El docente extrae algunas frases al azar y las lee en voz alta (sin mencionar nombres).

7.- El grupo reflexiona sobre cómo se habrán sentido sus compañeros y qué se puede hacer para comprenderlos y apoyarlos mejor

8.- Finalmente, los estudiantes forman un círculo y expresan una emoción que aprendieron a reconocer mejor gracias a la actividad

EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO: ¡El monstruo de colores y mis emociones!

Institución: Unidad Educativa "General Miguel Iturralde"

Tema: El monstruo de colores y mis emociones.

Grado: Subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Indicador de evaluación: integrándolos en diversos tipos de textos producidos con una intención comunicativa y en un contexto determinado. (RefI.LL.3.6.5).

Instrucciones:

Colocar un (✓) si el estudiante cumple con el criterio.

Colocar una (x) si el estudiante no cumple con el criterio.

Indicador	Sí	No	Observación
1.- Identifica correctamente las emociones presentadas en el cuento El monstruo de colores.			
2.- Relaciona una emoción del cuento con una experiencia personal.			
3.- Expresa de manera clara cómo se siente en ese momento y por qué.			
4.- Muestra respeto al escuchar las emociones y experiencias de sus compañeros.			
5.- Participa activamente en la reflexión grupal sobre las emociones.			



DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 4: Caminando con dificultad

Técnica: Juego cooperativo vivencial

Permite que los estudiantes aprendan a través del juego y la experiencia directa la importancia del trabajo en equipo, la ayuda y el cuidado mutuo.

Participantes: Estudiantes del subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Destreza del Currículo (Subnivel Media): EF.3.2.3. Reconocer la importancia del trabajo en equipo, la ayuda y el cuidado de las demás personas, como indispensable para la realización de los ejercicios, las destrezas y creación de acrobacias grupales, de modo seguro.

Objetivo: Desarrollar en los estudiantes la capacidad de reconocer la importancia del trabajo en equipo y el cuidado entre compañeros, mediante una actividad lúdica vivencial para apoyar a quienes presentan problemas.

Dimensión de la empatía desarrollada: Estrés Empático

Tiempo: 30 minutos

Recursos:

- Zapatillas con cordones de los estudiantes
- Espacio amplio y seguro o el patio
- Super visión del docente



PROCEDIMIENTO: Caminando con dificultad

1.- El docente explica a los estudiantes que se realizara una actividad para sentir como se siente una persona cuando tiene dificultades o se siente "atada" por los problemas.

2.- Seguidamente el docente les agrupa por parejas y se les lleva al patio, una vez en parejas deben amarrarse los cordones de los zapatos entre los dos formando un nudo.

3.- Una vez amarrados los cordones el docente les pide que intenten caminar unos pasos o moverse alrededor del patio con cuidado de no caerse.

4.- El docente observa cómo se desarrollan las parejas durante la actividad y por turnos realiza preguntas a cada pareja tales como:

¿Fue fácil o difícil moverse de esta manera?

¿Cómo se sintieron al no poder caminar libremente?

¿Qué pensaron cuando vieron que su compañero también tenía dificultad?

¿Creen que es importante recibir ayuda cuando algo se nos hace difícil?

5.- El docente orienta a los estudiantes para que en parejas se apoyen y colaboren en desatarse los cordones, resaltando la importancia de ayudarse cuando algo resulta difícil y de no dejar solo al compañero.

6.- Al finalizar, el docente guía una reflexión con todo el grupo sobre cómo se sintieron antes y después de recibir ayuda y por qué es importante apoyar a los demás cuando están pasando por un momento difícil.

EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO: Caminando con dificultad

Institución: Unidad Educativa "General Miguel Iturralde"

Tema: Caminando con dificultad.

Grado: Subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Indicador de evaluación: I.EF.3.3.2. Construye con pares acuerdos de seguridad y trabajo en equipo, facilitando la confianza en la realización de secuencias gimnásticas grupales.

Instrucciones:

Colocar un (✓) si el estudiante cumple con el criterio.

Colocar una (x) si el estudiante no cumple con el criterio.

Indicador	Sí	No	Observación
1.- Participa en la actividad en parejas siguiendo las indicaciones del docente.			
2.- Intenta desplazarse con su compañero cuidándose y manteniendo el equilibrio.			
3.- Colabora con su compañero durante la actividad.			
4.- Brinda ayuda a su compañero cuando se presenta esa dificultad de caminar.			
5.- Muestra cuidado y respeto por su compañero durante el ejercicio.			


DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 5: Espacio Emocional

Técnica: Juego del espejo emocional

Favorece la imitación, expresión y reconocimiento de emociones a través del gesto facial y corporal, promoviendo la empatía y el apoyo entre compañeros.

Participantes: Estudiantes del subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Destreza del Currículo (Subnivel Media): ECA.3.2.2. Explorar las posibilidades de expresión del gesto facial y corporal mediante juegos por parejas, en los que un compañero le pide a otro que exprese alegría, tristeza, soledad, miedo, sorpresa, etc. 

Objetivo: Desarrollar en los estudiantes la capacidad de expresar y reconocer emociones a través del gesto facial y corporal, mediante una actividad lúdica con el espejo y el apoyo entre compañeros para el fortalecimiento de la empatía.

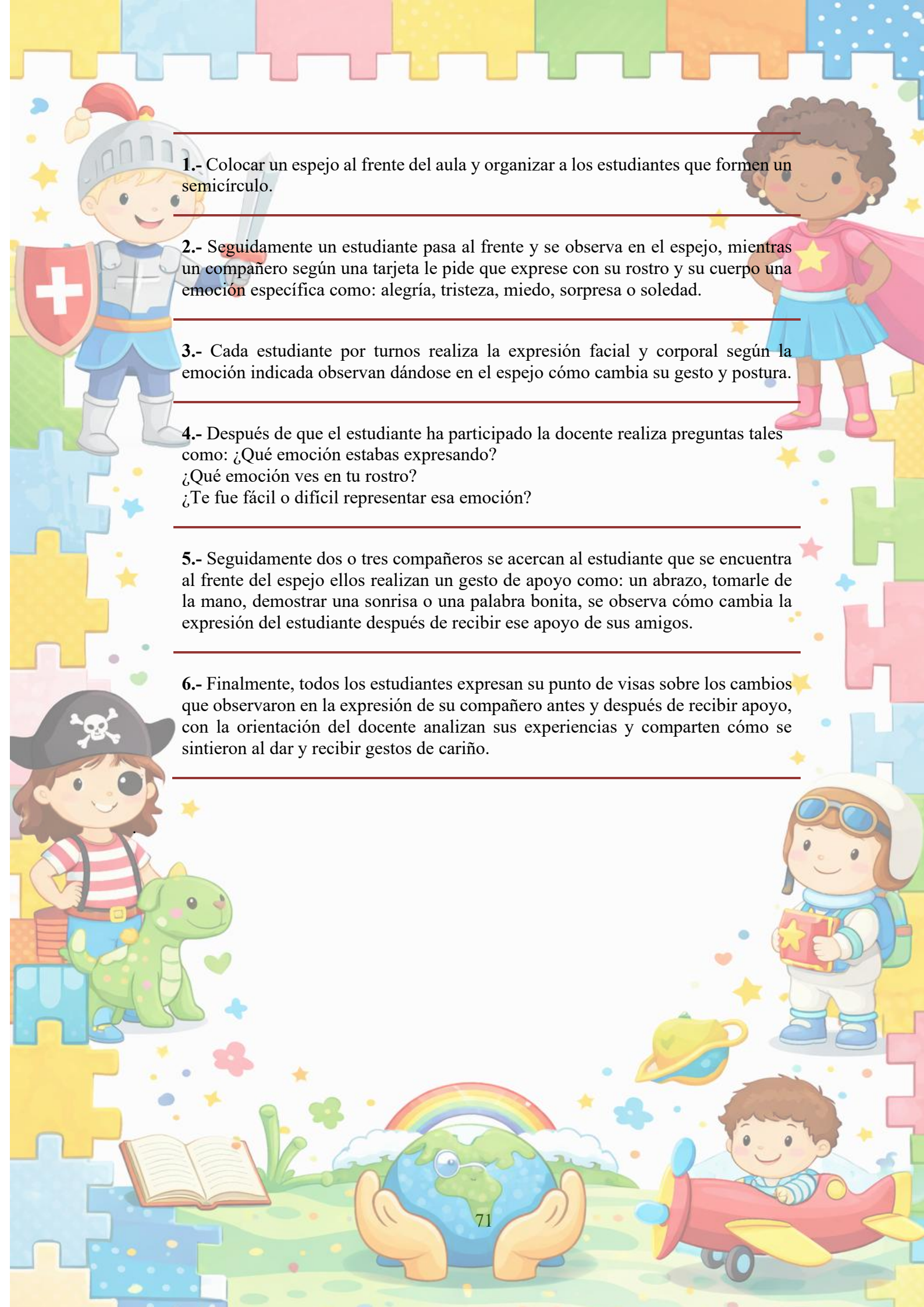
Dimensión de la empatía desarrollada: Comprensión emocional.

Tiempo: 40 minutos

Recursos:

- Un espejo
- Tarjetas o papелitos con emociones (alegría, tristeza, miedo, sorpresa, enojo, soledad.)
- Espacio libre en el aula

PROCEDIMIENTO: ¡Espacio Emocional!



1.- Colocar un espejo al frente del aula y organizar a los estudiantes que formen un semicírculo.

2.- Seguidamente un estudiante pasa al frente y se observa en el espejo, mientras un compañero según una tarjeta le pide que exprese con su rostro y su cuerpo una emoción específica como: alegría, tristeza, miedo, sorpresa o soledad.

3.- Cada estudiante por turnos realiza la expresión facial y corporal según la emoción indicada observan dándose en el espejo cómo cambia su gesto y postura.

4.- Después de que el estudiante ha participado la docente realiza preguntas tales como: ¿Qué emoción estabas expresando?
¿Qué emoción ves en tu rostro?
¿Te fue fácil o difícil representar esa emoción?

5.- Seguidamente dos o tres compañeros se acercan al estudiante que se encuentra al frente del espejo ellos realizan un gesto de apoyo como: un abrazo, tomarle de la mano, demostrar una sonrisa o una palabra bonita, se observa cómo cambia la expresión del estudiante después de recibir ese apoyo de sus amigos.

6.- Finalmente, todos los estudiantes expresan su punto de vista sobre los cambios que observaron en la expresión de su compañero antes y después de recibir apoyo, con la orientación del docente analizan sus experiencias y comparten cómo se sintieron al dar y recibir gestos de cariño.

EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO: Espacio emocional

Institución: Unidad Educativa "General Miguel Iturralde"

Tema: Espacio emocional

Grado: Subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica) }

Indicador de evaluación: IECA.3.1.1. Explora, describe y representa la propia imagen y algunos momentos relevantes de la historia personal a través de distintos medios de expresión (gestual, gráfico, verbal, fotográfico, sonoro, etc.)

Instrucciones:

Colocar un (✓) si el estudiante cumple con el criterio.

Colocar una (x) si el estudiante no cumple con el criterio.

Indicador	Sí	No	Observación
1.- Observa su expresión facial al mirarse en el espejo.			
2.- Expresa una emoción con su rostro y su cuerpo.			
3.- Reconoce la emoción que muestra su compañero.			
4.- Brinda un gesto de apoyo a su compañero (abrazo, sonrisa, acercamiento)			
5.- Demuestra respeto por las emociones de sus compañeros.			



DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES




ACTIVIDAD 6: Compartiendo el dolor

Técnica: Juego cooperativo

Potencia el trabajo en equipo y la cooperación al permitir que los estudiantes vivan la experiencia de cargar una dificultad primero de manera individual y luego en grupo, favoreciendo la solidaridad y el apoyo mutuo.

Participantes: Estudiantes del subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Destreza del Currículo (Subnivel Media): EF.3.1.7. Identificar la importancia del trabajo colaborativo para cumplir con las metas y objetivos de los juegos de equipo (cooperativos o de oposición). 


Objetivo: Mediante un sencillo juego de cooperación en el aula se pretende fomentar la habilidad de colaborar y apoyar a los otros, en esta actividad, a través de la herramienta mochila.

Dimensión de la empatía que se trabaja: Estrés empático

Tiempo: 35 minutos

Recursos:

- Mochila
- Objetos para cargar (libros, botellas, cuadernos, etc.)
- Espacio amplio para desplazarse



PROCEDIMIENTO: ¡Compartiendo el dolor!

1.- Dividir a los estudiantes en tres grupos y entregar a cada grupo una mochila con varios objetos pesados dentro de ella.

2.- Cada grupo se ubica alrededor de la mochila reconociendo que representa una carga, problema o dolor que una persona puede llevar.

3.- Pedir a un estudiante de cada grupo que pase al frente y cargue la mochila solo por un momento y que camine con ella, los demás compañeros observan su esfuerzo y su expresión mientras realiza la actividad.

4.- Después de que los estudiantes cumplieron con la actividad el docente realiza preguntas al estudiante que cargó la mochila tales como:
¿Qué sentiste al cargar la mochila tú solo?
¿Te cansaste rápido o te costó caminar?
¿En qué pensabas mientras llevabas ese peso?

5.- Los grupos se organizan nuevamente y cargan la mochila entre todos, repartiéndose el peso y caminando juntos hacia un mismo lugar ayudándose mutuamente y coordinándose para lograr el objetivo.

6.- Al finalizar con la guía del docente todos los estudiantes reflexionan sobre la actividad realizada mediante preguntas como:
¿Qué diferencia hubo entre cargar solo y cargar en equipo?
¿Cómo se sintieron cuando ayudaron a su compañero?
¿Fue más fácil trabajar juntos?

EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO: ¡Compartiendo el dolor!

Institución: Unidad Educativa "General Miguel Iturralde"

Tema: Compartiendo el dolor

Grado: Subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Indicador de evaluación: I.EF.3.2.1. Construye con pares a partir del trabajo en equipo, diferentes formas de resolver de manera segura los desafíos, situaciones problemáticas y lógicas particulares que presentan los juegos, desde sus experiencias corporales previas.

Instrucciones:

Colocar un (✓) si el estudiante cumple con el criterio.

Colocar una (x) si el estudiante no cumple con el criterio.

Indicador	Sí	No	Observación
1.- Participa en la organización del grupo para realizar la actividad.			
2.- Expresa su punto de vista sobre cómo se sintió al cargar la mochila.			
3.- Muestra interés y respeto al observar a su compañero.			
4.- Participa en la carga de la mochila junto a su grupo.			
5.- Demuestra apoyo y cooperación con sus compañeros.			

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 7: Celebrando juntos

Técnica: Juego de logros grupales

Favorece la alegría empática afectiva positiva al celebrar éxitos ajenos, fomentando la expresión de felicitaciones y alegría compartida.

Participantes: Estudiantes del subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Destreza del Currículo (Subnivel Media): Dialogar sobre las emociones que pueden transmitirse por medio de los gestos faciales, logros. (Ref. ECA.3.2.1).

Objetivo: Fomentar la alegría empática afectiva positiva mediante la celebración de logros grupales.

Dimensión de la empátia desarrollada: Alegría empática.

Tiempo: 40 minutos

Materiales:

- Imágenes, dibujos o recortes de logros personales.
- Papelotes.
- Pegamento.
- Marcadores.
- Cinta adhesiva.



PROCEDIMIENTO: ¡Celebrando juntos!

1.- El maestro explica que cada estudiante llevará o dibujará una imagen que represente un logro personal, académico, deportivo o familiar importante

2.- Formar grupos pequeños. A cada grupo se le da una hoja de papel grande.

3.- Los estudiantes pegan sus imágenes en la hoja grande y escriben una frase corta explicando sus logros.

4.- Los compañeros se acercan al mural y escriben mensajes de felicitaciones por los logros de algunos de sus compañeros/amigos.

5.- Se realiza una lectura colectiva del muro de felicitaciones, alabando los logros de cada uno y todos los mensajes positivos dejados por sus compañeros.

6.- El maestro dirige una reflexión sobre cómo es celebrar los propios logros y sentirse feliz por los logros de los demás.

EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO: ¡Celebrando juntos!

Institución: Unidad Educativa "General Miguel Iturralde"

Tema: Celebrando juntos

Grado: Subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Indicador de evaluación: IECA.3.1.1. Explora, describe y representa la propia imagen y algunos momentos relevantes de la historia personal a través de distintos medios de expresión (gestual, gráfico, verbal, fotográfico, sonoro, etc.).

Instrucciones:

Colocar un (✓) si el estudiante cumple con el criterio.

Colocar una (x) si el estudiante no cumple con el criterio.

Indicador	Sí	No	Observación
1.- Expresa felicitaciones genuinas por logros ajenos			
2.- Participa en la celebración grupal con entusiasmo			
3.- Describe sentimientos de alegría empática en la discusión			
4.- Contribuye al "muro de celebraciones"			
5.- Reflexiona sobre beneficios de la empatía positiva			




DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 8: El buzón de la alegría

Técnica: Escritura creativa y círculo de apreciación.

Potencia la alegría empática al permitir que los estudiantes reconozcan, expresen y compartan emociones positivas hacia sus compañeros, fortaleciendo los vínculos afectivos y el clima de aula.

Participantes: Estudiantes del subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Destreza del Currículo (Subnivel Media): LL.3.4.15. Producción de textos personales con narrativas claras y coherentes, párrafos de descripción, instrucción, y con el propósito de expresar pensamientos, sentimientos, experiencias y reflexiones. 

Objetivo: A través de una actividad lúdica y creativa que promueva la expresión de emociones, favorezca el reconocimiento de las cualidades positivas de los pares y, potencie la alegría empática en el aula.

Dimensión de la empatía desarrollada. Alegría empática

Tiempo: 40 minutos

Materiales:

- Hojas de colores.
- Sobres o una caja decorada (Buzón)
- Lápices, marcadores.
- Stickers o dibujos decorativos.

PROCEDIMIENTO: ¡El buzón de la alegría!

1.- Todos describirán lo que aman, lo que les hace felices y lo que aprecian de cada estudiante.

2.- La maestra asigna a los estudiantes que escriban sobre los demás considerando la relación estudiante-maestro para que todos reciban una nota.

3.- Cada estudiante recibe un pedazo de papel de color en el que escribirán el mensaje de manera creativa. Pueden dibujar, usar cualquier cosa, escribir cosas bonitas, etc.

4.- Después de terminar su mensaje, lo pondrán en un sobre o lo dejarán caer en la "buzón de la alegría".

5.- La maestra se asegura de que cada estudiante reciba un mensaje, por lo que los distribuye de manera que todos reciban una nota.

6.- Cada estudiante lee su nota individualmente y luego, si lo desean, pueden hablar sobre ello con el grupo y describir cómo se sintieron al recibir la nota.



EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO: ¡El buzón de la alegría!

Institución: Unidad Educativa "General Miguel Iturralde"

Tema: Sonrisas compartidas

Grado: Subnivel media (Quinto, Sexto y Séptimo Año de Educación General Básica)

Indicador de evaluación: Integra en diversos tipos de textos producidos con una intención comunicativa y en un contexto determinado. (Ref. I.LL.3.6.5.)

Instrucciones:

Colocar un (✓) si el estudiante cumple con el criterio.

Colocar una (x) si el estudiante no cumple con el criterio.

Indicador	Sí	No	Observación
1.- Escribe un mensaje positivo dirigido a su compañero			
2.- Expresa emociones agradables hacia otra persona.			
3.- Muestra respeto al entregar y recibir mensajes.			
4.- Comparte cómo se sintió al recibir el mensaje			
5.- Participa activamente en la actividad.			

7. CONCLUSIONES

- Se indagó el fundamento teórico de cada una de las variables de estudio y sus dimensiones, a través del análisis bibliográfico y documental se caracterizaron las estrategias pedagógicas basadas en la lúdica y se evidenciaron sus componentes didácticos, para establecer un posible diseño instruccional para la propuesta. La investigación se centró en el desarrollo de la empatía en la niñez y adolescencia, en sus aspectos cognitivos y afectivos, como un recurso indispensable para el desarrollo sociemocional de los alumnos en el ámbito personal, familiar, social y comunitario.
- Se aplicó el test TECA para la medición del desarrollo de la empatía en los estudiantes de Quinto, Sexto y Séptimo EGB de la Unidad Educativa "Gral. Miguel Iturralde", Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2025- 2026. Una vez aplicado el test, se calculó el alfa de Cronbach, procedimiento que determinó la adecuada consistencia del instrumento en el contexto en el que se aplicó. Se organizó la información y se computaron las puntuaciones correspondientes a los 38 participantes, en relación a la empatía total y las cuatro dimensiones de esta: adopción de perspectivas, comprensión emocional, estrés empático y alegría empática. Los resultados evidenciaron una tendencia de la población de estudio, a ubicarse en percentiles que responden a niveles “bajo” y “extremadamente bajo” tanto en la empatía total, como en sus dimensiones (AP, CE, EE, AE). Los resultados evidenciaron la necesidad de una propuesta pedagógica que intervenga para fortalecer el desarrollo de la empatía en estudiantes de Quinto, Sexto y Séptimo EGB de la Unidad Educativa "Gral. Miguel Iturralde".
- En relación con los datos obtenidos en la etapa diagnóstica, se diseñó la propuesta: **¡Jugar, Sentir y Comprender!**: Guía de estrategias lúdicas para fomentar la empatía en estudiantes de 9 a 12 años, misma que se encuentra compuesta por 8 estrategias enfocadas en el desarrollo de las diferentes dimensiones de la empatía. Cada una de las estrategias presenta un diseño instruccional conformado por los siguientes componentes: nombre de la estrategia, objetivo, técnica que utiliza, destreza del currículo con la que se ancla, dimensión de la empatía a la que apunta, tiempo, recursos, metodología o procedimiento, evaluación mediante lista de cotejo. Se procedió a validar la propuesta con dos expertos. Finalmente, se desarrolló una aplicación de pilotaje de dos estrategias de la guía, mismas que fueron trabajadas con los estudiantes de Quinto,

Sexto y Séptimo EGB de la Unidad Educativa "Gral. Miguel Iturralde", Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2025- 2026. Este pilotaje permitió observar que las estrategias se encuentran estructuradas de manera coherente y cumplen con todos los componentes didácticos para ser aplicadas de manera adecuada en el contexto escolar. Con la aplicación de estas dos estrategias, se observó que estas permitieron que los estudiantes participantes puedan reflexionar sobre los puntos de vista, intenciones y acciones de otras personas, profundizando en la comprensión de las emociones ajenas, asumiendo de manera regulada el estrés empático y la alegría empática.

8. RECOMENDACIONES

- Se sugiere continuar desarrollando estudios sobre la empatía en el contexto escolar a nivel local y nacional, con la finalidad de fortalecer el fundamento epistemológico existente en la comunidad científica y educativa. De manera parecida, es importante que se difunda los resultados obtenidos en este estudio, de manera particular la propuesta, con la finalidad de compartir con la comunidad educativa estas herramientas que buscan desarrollar la empatía como un elemento base para el desarrollo de la convivencia armónica.
- Se sugiere aplicar estudios diagnósticos orientados a evaluar el desarrollo de la empatía en los contextos escolares locales y nacionales, para observar el comportamiento de la empatía total y sus diferentes dimensiones.
- Se pone a disposición de las unidades educativas de la provincia y el país la propuesta desarrollada: Guía de estrategias lúdicas para fomentar la empatía en estudiantes de 9 a 12 años, misma que se encuentra compuesta por 8 estrategias enfocadas en el desarrollo de las diferentes dimensiones de la empatía.

9. BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS

- Acosta, J., Moyon, V., Arias, G., Vásquez, L., y Ruiz, O. (2024). Active Learning Strategies in Teaching Social Studies. *Revista Ciencia Latina*, VIII(5), 411-433. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13320
- Adipat, S., Chotikapanich, R., Laksana, K., y Busayanon, K. (2023). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido para el desarrollo profesional del profesorado. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, XII(1), 173-196. <https://doi.org/10.36941/ajis-2023-0015>
- Aguirre, A., y Sotelo, L. (2022). Towards a pedagogy of empathy. *Revista Académica UNPA*, XIV(2), 93-118. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v14.n2.881>
- Albuquerque, A. (2021). Interconnection between empathy in healthcare and patients' rights. *Revista Calamo*, X(15), 8-32. <https://doi.org/10.61243/calamo.15.119>
- Aparicio, J., León, M., y González, E. (2023). Empathy towards animals as an educational strategy for intercultural coexistence in early childhood education. *Revista Humanidades*, C(5), 153-172. <https://doi.org/10.5944/rdh.50.2023>
- Arciniega, S., De la Torre, L., Quiroz, A., Calzadilla, A., Valle, I., y Díaz, V. (2021). Empathy and components of empathy in Mexican nursing students: a cross-sectional study. *Revista SaludUninorte*, XXXVII(2), 329-344. <https://doi.org/10.14482/sun.37.2.152.41%20>
- Arosquipa, J., Nuñoncca, R., Yallercco, F., Talavera, F., y Rucano, F. (2023). El impacto de los juegos serios en el aprendizaje en la educación primaria: una revisión sistemática de la literatura. *Ijliter*, 22(3), 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.26803/ijliter.22.3.23>
- Arteaga, J. (2024). Ausubel's Theory of Meaningful Learning in the Development of Learning Strategies for Critical Thinking. *Revista Internacional Ciencia Latina*, VIII(3), 8858-8870. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12041
- Ausubel, D. (18 de Julio de 1978). *Theory of meaningful learning*. Conductitlan Organization Mexico: https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf

- Avilés, S., Romero, J., Ordoñez, M., León, S., y Cadena, A. (2025). Emerging pedagogical strategies: A comparative analysis of effective approaches in 21st-century education. *Ciencia Latina*, 7(2), 1-21. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5454
- Barrios, K., y Chafloque, K. (2022). Collaborative work to strengthen empathy as part of healthcare professional training. *Revista Horizontes*, VI(23), 626-636. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.363>
- Benavides, P., Coronado, E., Castaño, O., y Castañeda, J. (2022). Playfulness as a pedagogical strategy to strengthen acceptance and recognition of others. *Usco*, 27(1), 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.25054/01240307.3477>
- Benites, L., García, H., y Isaías, D. (2021). Learning strategies. *Revista Ecn Humanismo*, I(8), 1-20. <https://doi.org/10.53673/th.v1i8.40>
- Bernita, M., Sevillano, E., Zambrano, D., Montaña, M., y Velez, A. (2025). The socio-constructivist approach and its relationship with learning styles in secondary education in Ecuador. *Revista Arandu UTIC*, XII(3), 1019-1032. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1362>
- Boladeres, T., Muscolo, S., y López, J. (2023). Phenomenological review of the concept of empathy for social work. *Revista Ehquidad*, VI(19), 145-166. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0006>
- Brito, P. (2021). *Playful strategies in the development of social skills in preschool children at the “Unidad Educativa Fray Álvaro Valladares” in the canton of Pastaza*. Universidad Técnica de Ambato.
- Buldu, M. (2023). El aprendizaje lúdico como enfoque innovador: una revisión de la bibliografía sobre las perspectivas de los docentes. *Dergipark*, 10(2), 2023. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3145550>
- Buñay, N. (2025). *Empathy in the learning process among students in the Psychopedagogy program at the National University of Chimborazo*. Universidad Nacional de Chimborazo.
<http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/14918/3/Bu%C3%B1ay%20S%2C%20Nelly%20V.%20%282025%29%20La%20empat%C3%ADa%20en%20el%20proceso%20de%20aprendizaje%20en%20los%20estudiantes%20de%20la%20Carrera%20de%20Psicopedagog%C3%ADa%20de%20la%20Universidad%20Nac>

- Cabello, R., Gutiérrez, M., Megías, A., y Fernández, P. (2023). New trends in Emotional Intelligence research. *Revista Escritos de Psicología*, *XV*(2), 63-97. <https://doi.org/10.24310/espiescpsi.v15i2.15842>
- Caicedo, E., Caicedo, J., Novoa, C., Guerra, J., y Paucar, S. (2025). Strategies to Foster Empathy and Inclusion in Early Childhood Education as a Preventive Measure Against Bullying. *Revista Científica Saga*, *II*(2), 102-115. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.85>
- Cajahuaman, G., Lindo, R., y Huayta, Y. (2021). Playful strategies in five-year-old students: a systematic review. *Revista Igobernanza*, *IV*(15), 33-63. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.126>
- Calderon, E., Plaza, V., Cepeda, E., Urvina, L., y Narváez, M. (2023). Teaching Strategies in the Classroom and Their Influence on Students' Social-Emotional Development. *Ciencia Latina*, *7*(2), 1-17. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5734
- Canizales, D., y Carrillo, C. (2024). Cultivating Emotional Intelligence in the Age of Artificial Intelligence: Promoting Human-Centered Education. *Revista Estudios y Perspectivas*, *IV*(2), 16-30. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i2.189>
- Cañón, L. (2022). Empathy, a fundamental aspect of education. *Revista Eikasía*, *X*(109), 273-293. <https://doi.org/10.57027/eikasía.109.338>
- Carril, M., Sánchez, M., y López, E. (2023). Empathy and historical empathy: Their correlation through an ethical dilemma. *Revista de Currículum y formación del profesorado Profesorado*, *XXVII*(2), 412-433. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22645>
- Carvajal, M. (2022). Developing empathy through Social-Emotional Artificial Intelligence. *Revista Papeles del Psicólogo*, *XLIII*(3), 218-224. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2996>
- Carvalho, R., Márquez, F., Villanueva, A., Flores, J., y Sangabriel, J. (2024). Empathy in Nursing Staff and Its Relationship with Sociodemographic, Academic, and Work Factors. *Revista Ciencia Latina*, *VIII*(4), 5628-5642. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12776
- Cedeño, A., y Jama, V. (2025). Teaching strategies for the teaching process in multigrade classrooms in rural schools. *Polo del Conocimiento*, *10*(10), 1-16. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10583/27772>

- Cervantes, C., Lara, H., y Gómez, G. (2021). Empathy and Quality of Service. "A key role in positive emotions in work teams.". *Revista 593 Digital CEIT*, VI(6), 147-158. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.869>
- Chavez, G., Castillo, C., Caamaño, W., Rivera, A., y Fernández, S. (2025). Recreational-pedagogical strategies: a methodological option for promoting comprehensive development in early childhood education. *Arandu Utic*, 12(2), 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.938>
- Chavira, G., y Celis, A. (2022). Psychometric Properties of the Cognitive and Affective Empathy Test (TECA) in the Mexican Population. *Revista Acta de Investigación Psicológica*, XII(1), 62-75. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2022.1.409>
- Córdova, J., Aguilar, C., Heredia, E., y Gonzales, E. (2021). Proposal: Mentoring program to develop social and emotional skills in students. *Revista Ciencia Latina*, V(3), 36-79. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.557
- Corral, M., y Gómez, A. (2021). Emotional intelligence, empathy, and disruptive behavior: a pilot study in a primary school classroom. *Revista Informática Psicológica*, XIII(121), 118-138. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2021.121.5>
- Cortés, R., y Castro, D. (2023). Influence of emotional intelligence and social skills in school settings. Revisión sistemática. *Revista Ciencia Latina*, VII(1), 9342-9359. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5133
- Cuauteca, C., Ramos, m., Saucedo, M., Varela, C., Rojas, A., y Peralta, J. (2025). Relationship between Emotional Intelligence and Empathy in Family Physicians. *Revista Ciencia Latina*, IX(1), 12834-12847. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16872
- Cubas, L. (2022). Innovative technological strategies in formative assessment. *Revista Tzhoecoen*, XIV(2), 74-88. <https://doi.org/10.26495/tzh.v14i2.2286>
- Cuevas, J., y López, B. (2023). Development of teaching strategies to promote the development of empathy in first and third cycle primary school students. *Revista Ciencia Latina*, VII(3), 9669-9686. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6888
- Darwinch, L., Debay, D., Forbes, L., y Mahfouz, J. (2025). Jugar, reflexionar, cultivar el aprendizaje social y emocional: un camino hacia el SEL para profesores en formación a través de pedagogías lúdicas. *Frontiersin*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1478541>

- Dávila, Y., Díaz, V., Montero, B., López, J., Reyes, A., y Calzadilla, A. (2023). Nurses' empathy with patients in public hospitals. *Revista Enfermagem*, *XII*(31), 516-544. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6591.3968>
- Decety, J., y Holvoet, C. (2021). El surgimiento de la empatía: una perspectiva desde la neurociencia del desarrollo. *Developmental Review Journal*, *LXII*(1), 108-131. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100999>
- Del Pozo, A., y Pacheco, S. (2025). Play as a pedagogical strategy in early childhood education. *Revista Polo del Conocimiento*, *X*(2), 1410-1426. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i2.8968>
- Domenech, G., González, D., y Lainez, I. (2024). Role of Emotional Intelligence in Interpersonal Relationships Among Seventh-Grade Students. *Revista Científica*, *IX*(32), 185-212. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.11.229-249>
- Domínguez, M. (2025). Learning to put yourself in someone else's shoes: Empathy and its link to social-emotional and cognitive development in the classroom . *Revista Diálogos sobre Educación*, *XVI*(32), 133-167. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i32.1587>
- Esparza, C., Lueiza, D., y Canales, R. (2023). Playfulness, learning, and social-emotional development: a look at early childhood. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *22*(49), 1-18. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.545>
- Flavell, J. (1979). Metacognición y monitorización cognitiva: un nuevo campo de investigación sobre el desarrollo cognitivo. *American Psychologist Journal*, *XXXIV*(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flores, M. (2023). Emotional intelligence in teaching practice. *Revista Horizontes*, *VII*(93), 235-258. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.588>
- Fyffe, L., y Lewis, A. (2024). ¿El aprendizaje basado en el juego fomenta la resiliencia cotidiana de los niños? Análisis cruzado de las percepciones de padres y maestros de jardín de infancia sobre el aprendizaje basado en el juego como precedente para la capacidad de afrontamiento de los niños pequeños durante el curso escolar 2020-2021, afectado por la pandemia. *MDPI*, *11*(11), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/children11111378>

- Gantiva, c., Ricaurte, J., Zarabanda, A., Calderón, L., Castillo, k., y Ortiz, K. (2022). Effect of empathy on early and late cortical processing of faces. *Revista Mexicana de Neurociencia*, XXI(2), 442-463. <https://doi.org/10.24875/rmn.m19000071>
- García, E. (2023). What role does emotional intelligence play in clinical, work, and educational contexts? *Revista Escritos de Psicología*, XV(2), 88-109. <https://doi.org/10.24310/espiescpsi.v15i2.14752>
- Godoy, C., Cepeda, W., y Vela, J. (2024). Influence of healthcare professionals' empathy on patient satisfaction levels. *Revista Médica Basadrina*, XVIII(2), 60-78. <https://doi.org/10.33326/26176068.2024.2.2171>
- Gómez, B. (2024). Play as a recreational strategy in the teaching-learning process. *Revista Neuronum: Difundiendo el conocimiento*, 10(2), 1-2. <https://doi.org/https://orcid.org/0009-0007-8246-9695>
- González, C. (2023). The importance of thematic social role-playing in preschool age. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LII(1), 1022-1039. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.478>
- Gutiérrez, S., y Urrutia, M. (2022). Developing empathy in university students studying economics. *Revista Cuadernos de Investigación Educativa*, XIII(1), 131-154. <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3112>
- Heidari, M. (2024). Pedagogía del juego: ideas extraídas del aprendizaje lúdico para el aprendizaje de idiomas. *Springer Nature*, 3(157), 1-11. <https://link.springer.com/article/10.1007/s44217-024-00250-3>
- Herrera Castrillo, C. J. (2024). Positivist Paradigm. *Scientific Bulletin of Economic and Administrative Sciences of the ICEA*, 12(24), 29–32. <https://doi.org/10.29057/icea.v12i24.12660>
- Hernández, M., Godoy, J., y Sánchez, R. (2024). Teaching empathy to build a culture of school coexistence. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.11600/rlicsnj.22.2.5983>
- Jácome, S., Santander, M., Muñoz, K., Ramírez, M., Monard, C., y Vaca, G. (2024). The impact of emotional intelligence on the academic performance of elementary school students. *South Florida Journal of Development*, V(11), 71-93. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n11-013>

- Juárez, S., López, D., Cruz, A., y Hernández, N. (2025). Digital game-based strategies: effects of interactive activities on the mathematical performance of elementary school students. *Revista Uniandes Episteme*, *XII*(2), 195-208. <https://doi.org/10.61154/rue.v12i2.3795>
- Lauricella, S., y Keith, T. (2022). Pedagogía lúdica: una mirada seria a la diversión en las aulas durante la COVID-19 y más allá. *Educational Considerations*, *48*(1), 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.4148/0146-9282.2324>
- Lema, C., Tigasi, J., y Araque, J. (2025). Technological strategies for learning reading levels. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, *V*(1), 166-182. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i1.389>
- Lemos, V., Rubilar, J., y López, M. (2022). Validation of a Short Version of the Cognitive and Affective Empathy Test in the Argentine University Population. *Revista Psykhe*, *XXXI*(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21747>
- León, D., Aldaz, E., Fernández, L., y Aguilar, W. (2025). A playful strategy for learning addition and subtraction of numbers up to four digits in the fourth year of elementary school. *Revista Sinergia Académica*, *VIII*(2), 238-267. <https://doi.org/10.51736/sa>
- Li, X., y Kangas, M. (2024). Revisión bibliográfica sistemática sobre el aprendizaje lúdico en la educación primaria: actividades pedagógicas de los docentes. *Lapin Yliopisto University of Lapland*, *1*(1), 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2416954>
- López, S., Maldonado, J., Orellana, G., Moran, E., y Herrera, L. (2023). The Importance of Emotional Intelligence in the Teaching Practice of Elementary School Teachers. *Revista Ciencia Latina*, *VII*(5), 309-331. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7708
- López-Pérez, Belén, et al. "Adaptation And Validation Of An Instrument For Assessing Empathy In Children And Adolescents: Teca-Na" *Psicología Conductual/Psicología Conductual* , vol. 22, núm. 1, enero de 2014, págs. 5+. Gale Academic OneFile , link.gale.com/apps/doc/A520713108/AONE?u=anon~6e7a3836&sid=googleScholar&xid=952326de. Consultado el 22 de enero de 2026
- Lucas, L., y Agramonte, R. (2024). System of recreational activities to strengthen socio-emotional development in children. *Revista multidisciplinar ciencia latina*, *8*(4), 1-20. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12763

- Lucero, M., Aguirre, M., Escobar, G., Fiallos, G., y Vargas, R. (2023). The comprehensive development of children aged 1 to 3 in the Huachi Grande Parish. *Revista Ciencia Latina*, VII(3), 6527-6542. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6652
- Luna, D. (2022). General empathy and medical empathy in Mexican medical students: integration of an empathic profile. *Revista Cirugía y Cirujanos*, XC(4), 517-524. <https://doi.org/10.24875/ciru.21000102>.
- Macas, C., Macas, M., Piñera, Y., y Martínez, R. (2024). Playful Strategy for Developing Social-Emotional Skills in Fifth-Grade Students. *Dominnio de las Ciencias*, 10(4), 1-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.23857/dc.v10i4.4180>
- Márquez, D. (2021). The importance of empathy in the patient-therapist relationship. *Revista Poiésis*, VI(12), 63-84. <https://doi.org/10.21501/16920945.406>
- Martínez, E. (2021). *Comprehensive child development from a relational perspective in children aged 0 to 3 years*. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8479/1/T3694-MTDI-Martinez-Desarrollo.pdf>
- Martins, S., Bartelle, M., Massgnan, C., y Coelho, S. (2023). Intervenciones educativas lúdicas en la alfabetización sanitaria de niños y adolescentes: una revisión sistemática. *PubMed*, 38(4), 1. <https://doi.org/10.1093/heapro/daad089>.
- Masaquiza, J., Ninacuri, A., Gadvay, G., y Cando, M. (2024). Basic Education And Its Relationship To The Development Of Socio-Emotional Skills In Students. *Revista Ciencia Innovadora*, 2(1), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.64422/rci.v2n1.2024.24>
- Medina, E., y Ibáñez, C. (2024). Empathy and emotional state in communication skills at a public educational institution in Peru. *Revista InveCom* , V(1), 1-13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11648083>
- MEDU- Inserciones Curriculares. (2025). *Curriculum insertions rationale*. Ministerio de Educación: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/09/fundamentacion-inserciones-curriculares.pdf>
- Meneses, R. (2023). *Developing empathy as part of emotional intelligence through play using the Wordwall app – Mazes with middle school students at the General Antonio Elizalde Intercultural Bilingual Community Educational Unit*. Universidad Técnica del Norte.

<https://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/15135/2/PG%201643%20TRABAJO%20GRADO.pdf>

- Merette, I., y Peña, M. (2025). Exploring the World Through Play: Playful Strategies for Child Development in the Dominican Republic. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social Ehquidad*, XIII(23), 157-174. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2025.0006>
- Miranda, M., y Daturi, D. (2021). Empathy and its significance in education. *Revista La Colmena*, I(112), 157-172. <https://doi.org/10.36677/lacolmena.v1i112.15772>
- Monroy, A. (2025). Impact of Play on Learning Processes in Primary Education: Systematic Review According to the PRISMA Protocol. *IBERO CIENCIAS, REVISTA CIENTÍFICA Y ACADÉMICA*, 4(3), 1-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a139>
- pacheco, L. (2024). Play as a Resource for Learning Literacy in Early Childhood Education. *Multidisciplinary Latin American Journal*, II(3), 116-137. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V2-N3-008>
- Morocho, M., López, J., Rivas, F., y Villagrán, M. (2025). Problem-based and project-based learning: Socioconstructivist keys for teaching in secondary education. *Sapiens Discoveries International Journal*, III(1), 216-253. <https://doi.org/10.71068/vmwnye35>
- Motta, G., Motta, G., Jarquin, P., y Maza, G. (2023). Empathy, effective communication, and assertiveness in current medical practice. *Revista de Sanidad Militar*, LXXVII(1), 630-658. <https://doi.org/10.56443/rsm.v77i1.371>
- Móyon, K., Vera, M., Fernández, K., y Abad, G. (2025). A playful approach to enhancing social-emotional skills in second-year elementary school students. *Revista de Investigación Multidisciplinar Generando*, 6(1), 1-35. <https://doi.org/https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.457>
- Muevecela, S., Quichimbo, J., y Guanolisa, J. (2022). The importance of playfulness through ICT to strengthen learning in Entrepreneurship and Management, Mathematics, and English at BGU. *Sociedad y cultura: experiencias musicales y globalización en el siglo XXI*, 7(33), 1-14. <https://doi.org/http://doi.org/10.46652/rgn.v7i33.929>

- Ninabanda, R. (2021). *Manual of playful strategies “wonderful games”*. UNACH: <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/1998/2/UNACH-IPG-CEP-2016-ANX-0007.1.pdf#page=12.40>
- Ore, C., Valdivia, C., y Nina, E. (2024). Social-emotional skills such as empathy in university teachers as agents of change in academic education. *Revista Igobernanza*, VII(25), 277-300. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n25.2024.335>
- Orozco, M. (2022). Emotional intelligence, empathy, and good treatment as protective factors against physical aggression in adolescents. *Revista Psicología CES*, XIV(2), 206-235. <https://doi.org/10.21615/cesp.5222>
- Pacheco, E. (2022). The playful approach as a methodological strategy to promote English language learning in elementary school children. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 1-12. <https://doi.org/https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3942/html>
- Pinzón, D., Vargas, N., y Ballén, P. (2023). Weaving networks of connection: the pedagogy of empathy as a teaching strategy for learning and school motivation, a study conducted at the Trinidad-Casanare Integrated Technical Educational Institution, Colombia.. *Revista Ciencia Latina*, VII(3), 5416-5439. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6562
- Prados, Á., Muñoz, J., y Martínez, R. (2024). Teaching empathy to build a culture of school coexistence. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, XXII(2), 1028-1055. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.5983>
- Reales Chacón, L. J., Robalino Morales, G. E., Peñafiel Luna, A. C., Cárdenas Medina, J. H., & Cantuña-Vallejo, P. F. (2022). ENon-probabilistic Intentional Sampling as a tool for scientific research in Health Sciences degrees. *University and Society*, 14(S5), 681–691. Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu/cu/index.php/rus/article/view/3338>
- Reinoso, W., Morales, S., Moreira, A., Velasco, C., y Zambrano, J. (2024). Integration of Playful Strategies to Improve Meaningful Learning in Language and Literature Teaching. *Revista Ciencia Latina*, VIII(1), 6390-6413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9985
- Renoj, Y. (2021). The importance of teaching and learning strategies in the education of higher education students. *Revista Docencia Universitaria*, II(1), 23-31. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v2i1.21>

- Rodríguez, A., Romero, A., y Sánchez, C. (2025). Loss of empathy in nursing toward family members in intensive care. *Revista Remca*, VIII(2), 173-206. <https://doi.org/10.62452/pzzsqz39>
- Rodríguez, R., Palomo, L., Padilla, M., Corrales, A., y Wendel, B. (2022). Learning through playful strategies: a tool for Environmental Education. *Redalyc*, 56(1), 1-19. <https://www.redalyc.org/journal/6650/665070679010/html/>
- Romero, L., Morales, G., Aquiles, S., y Loayza, A. (2022). Impact of teaching strategies on reading comprehension skills. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación Horizontes*, 6(25), 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.416>
- Ruiz, E., Muñoz, M., Cabas, K., y Crespi, M. (2022). TECA: adaptation and validation of the Cognitive and Affective Empathy Test in healthcare professionals in Córdoba, Colombia. *Revista Duazary*, XIX(4), 1-11. <https://doi.org/10.21676/2389783X.4992>
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definitions of quantitative and qualitative approaches, their similarities and differences. *RH Sampieri, Research Methodology*, 22.
- Sánchez, A., y Ribadeneira, D. (2025). Playful strategies and their impact on the development of emotional intelligence in early childhood education children. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa*, 8(15), 1-13. <https://doi.org/https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/421>
- Sierra, V. (2022). Play: A tool for strengthening learning processes in children. *Revista Gaceta de Pedagogía*, X(42), 171-195. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi42.513>
- Solano, L., y Vera, Z. (2023). Socio-emotional development and its influence on school performance in elementary school: an occupational therapy perspective. *Revista Cuidado y Ocupación Humana*, XII(1), 301-336. <https://doi.org/10.24054/coh.v12i1.3084>
- Sulca, J., Carazas, C., y García, T. (2025). Teaching strategies for learning: a systematic review. *Revista InveCom*, VI(1), 236-285. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15531193>
- Tamayo, J., Vera, K., Padilla, N., Gellibert, O., y Tamayo, J. (2025). Impact of playful strategies on learning sets in early childhood education. *Revista Minerva*, VI(17), 213-245. <https://doi.org/10.47460/minerva.v6i17.194>

- Taramuel, J., Pérez, H., y Rosero, Y. (2025). Study of emotional intelligence using the Bar-on IQ inventory in students at the Faculty of Philosophy. *Revista Cátedra*, VIII(1), 405-441. <https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.7430>
- Tasayco, A., y Bermeo, S. (2025). Pedagogical strategies for achieving learning outcomes: A systematic review of recent studies. *Aula Virtual Journal*, VI(13), 603-625. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17093994>
- Tituaña, K. (2022). Emotional intelligence (Salovey and Malovey) and social learning in university students. *Revista Científica Res Non Verba*, XII(2), 16-29. <https://doi.org/10.21855/resnonverba.v12i2.654>
- Tobar, M. (2024). Strengthening reading comprehension through cognitive and metacognitive strategies: an approach based on John Flavell's theory. *Revista Investigación y Praxis en CS Sociales*, III(1), 28-39. <https://doi.org/10.24054/ripcs.v3i1.3035>
- Tortorici, V., Peña, M., y Villalobos, M. (2023). Pain and empathy: From physical stimuli to social emotions. *Revista Anales de Ciencias Básicas, Físicas y Naturales*, XXXIX(1), 91-114. <https://doi.org/10.58479/acbf.2023.16>
- Trujillo, g., y De la Rosa, A. (2023). Psychometric Properties of the Cognitive and Affective Empathy Test (TECA) in the Mexican Population. *Revista Acta de Investigación Psicológica*, XII(1), 511-547. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2022.1.409>
- UNESCO. (2024). *What you need to know about social and emotional learning* UNESCO: <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional>
- Vázquez, M., y Torres, R. (2023). Level of emotional intelligence and empathy in resident physicians. *Revista Investigación en Educación Médica*, XII(48), 72-89. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2023.48.23520>
- Velásquez, M., Reyes, E., Bravo, R., y Mera, M. (2024). Emotional intelligence: An essential soft skill for healthcare personnel. Systematic review. *Revista Salud y Ciencias Médicas*, III(5), 94-117. <https://doi.org/10.56124/saludcm.v3i5.011>
- Velásquez, Y., Rose, C., Oquendo, E., y Cervera, N. (2024). Emotional intelligence, motivation, and cognitive development in students. *Revista Cienciamatria*, IX(17), 151-184. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1120>

- Vélez, S., Valdez, A., y Rendón, I. (2024). Emotional intelligence as a life skill in child development based on everyday experience. *Revista Sinergia Académica*, VII(1), 122-149. <https://doi.org/10.51736/vbs3te37>
- Vera, F., y Flores, A. (2024). Assertive communication to strengthen school coexistence at the Velasco Ibarra Public School. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa*, 7(13), 1-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.46296/rc.v7i13edespab.0247>
- Vera, M., Suárez, G., Flores, M., y Monrar. (2025). Emerging Technological Strategies in Teaching Practice and the Learning Process. *Revista Estudios y Perspectivas*, V(2), 2124-2136. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1265>
- Villacis, C., y Agramonte, R. (2024). Teaching strategies based on active methodologies for improving the teaching-learning process in higher education: Review of experiences and proposals in the Faculty of Education at Milagro State University. *Revista Ciencia y Educación*, XI(5), 184-200. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13743435>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R., y Maldonado, I. (2023). Scientific research methodology: a practical guide. *Revista Multidisciplinar Ciencia Latina*, VII(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rm.v7i4.7658
- Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., y Chen, W. (2022). Desarrollo y validación de la escala de empatía para docentes (EST). *Studies in Educational Evaluation Journal*, LXXII(10), 156-188. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101112>
- Zahid, A., y Nawab, A. (2025). Estrategias docentes que influyen en las estrategias de aprendizaje: exploración de las prácticas docentes y de aprendizaje en el contexto de la educación superior en Pakistán. *Social Sciences & Humanities Open Journal*, XI(1), 510-568. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101442>
- Zambrano, Y., y Triviño, J. (2022). Emotional intelligence, theoretical foundations, and its influence in the educational field. *Revista Científica Yachasun*, VI(1), 137-147. <https://doi.org/10.1508/yachasun.v6i1.633>