



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
(UTN)**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
(FECYT)**

CARRERA: PSICOLOGÍA

**INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN
CURRICULAR**

TEMA:

**“ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA FOMENTAR UN AMBIENTE
ESCOLAR EMPÁTICO EN ADOLESCENTES DE 12 A 14 AÑOS EN LA
UNIDAD EDUCATIVA EDWARD JOSEPH FLÁNAGAN”**

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciatura en Psicología

Línea de investigación: Desarrollo social y del comportamiento humano

Autor: Michelle Dayana Rosero Salazar

Director: Msc. Julio Cesar Guzmán Bravo

Ibarra - Marzo – 2026



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DEL CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD	1751066968		
APELLIDOS Y NOMBRES:	Rosero Salazar Michelle Dayana		
DIRECCIÓN:	Quito–Llano grande/ Calixto Muzo y Quis Quis		
EMAIL:	michelle_rosero15@hotmail.com		
TELÉFONO FIJO:	024504560	TELÉFONO MÓVIL:	0981853624

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA FOMENTAR UN AMBIENTE ESCOLAR EMPÁTICO EN ADOLESCENTES DE 12 A 14 AÑOS EN LA UNIDAD EDUCATIVA EDWARD JOSEPH FLÁNAGAN
AUTOR (ES):	Rosero Salazar Michelle Dayana
FECHA: DD/MM/AAAA	05/03/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	☒ PREGRADO ☐ POSGRADO
TITULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicología
ASESOR /DIRECTOR:	Msc. Verónica Zambrano Msc. Julio Guzmán

CONSTANCIAS

El autor manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es el titular de los derechos patrimoniales, por lo que asume la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 5 días, del mes de marzo de 2026

EL AUTOR:

Rosero Salazar Michelle Dayana

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 05 de marzo de 2026

Msc. Julio Cesar Guzmán Bravo

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de integración curricular, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Unidad Académica de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

Msc. Julio Cesar Guzmán Bravo
C.C.: 1002438602

DEDICATORIA

Agradecida con Dios por darme salud para poder llegar a este punto tan importante de mi vida. A los 6 integrantes de mi familia, por su apoyo, ya que con cada consejo y acompañamiento han sido valiosos.

Con especial importancia, a mis docentes de la carrera de Psicología en Línea, en especial a la Magíster Carolina del Pozo, quien con su amplio conocimiento, empatía y paciencia a lo largo de la carrera han sido cruciales para que este trabajo se concrete.

Rosero Salazar Michelle Dayana

AGRADECIMIENTO

Expreso mi profundo agradecimiento a Dios por concederme la fortaleza, la salud y la sabiduría necesarias para culminar satisfactoriamente este proceso académico.

A mi familia, agradezco sinceramente su apoyo constante, comprensión y confianza, los cuales fueron fundamentales a lo largo de mi formación y en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

Asimismo, manifiesto mi reconocimiento a los docentes de la Universidad Técnica del Norte, Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología “FECYT”, de la Carrera de Psicología en Línea, considerando que mencionar a uno solo resultaría insuficiente, ya que todos contribuyeron de manera significativa a este proceso de aprendizaje. Sus conocimientos, orientación académica y acompañamiento permanente permitieron que este trabajo se realizara de manera adecuada y alcanzara los objetivos planteados.

Rosero Salazar Michelle Dayana

RESUMEN EJECUTIVO

El presente estudio se orienta al fortalecimiento de la empatía como habilidad socioemocional fundamental para la mejora de la convivencia escolar en la adolescencia, considerando los retos emocionales y sociales propios de esta etapa del desarrollo. El objetivo general fue determinar la influencia de un programa de estrategias lúdicas en los niveles de empatía en adolescentes de 12 a 14 años, mejorando la convivencia escolar en la "Unidad Educativa Edward Joseph Flánagan" durante el periodo lectivo 2024-2025. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de tipo pre y post intervención. La muestra estuvo conformada por 51 estudiantes que cumplieron los criterios de inclusión. Para la recolección de datos se empleó el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI), el cual operacionaliza la empatía en cuatro dimensiones: Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación Empática y Angustia Personal. Dado que esta prueba no contaba con un baremo específico, se elaboró un baremo propio sobre la base de la escala de Likert de 5 puntos, estableciendo los niveles de empatía como Muy bajo (28–50), Bajo (51–73), Medio (74–95), Alto (96–118) y Muy alto (119–140). El procesamiento de datos se realizó mediante estadística descriptiva, mientras que el análisis inferencial se ejecutó con la prueba t de Student, utilizando un nivel de confianza del 95% ($\alpha = .05$). Los resultados descriptivos mostraron que la mayoría de los estudiantes presentaron niveles de empatía medio (43,1%) y bajo (25,5%), con menor representación en alto (29,4%) y mínimo en muy bajo (2,0%), mientras que no se registraron casos en el nivel muy alto. El análisis inferencial mediante la prueba t para muestras relacionadas reveló un cambio estadísticamente significativo entre la evaluación pre y post intervención ($t(50) = -8.118$, $p = p < .001$). Se concluye que la implementación de estrategias lúdicas constituye una herramienta efectiva para potenciar la reactividad interpersonal en los adolescentes.

Palabras clave: *empatía, estrategias lúdicas, educación socioemocional, convivencia escolar, adolescencia.*

ABSTRACT

This study focuses on strengthening empathy as a fundamental socio-emotional skill for improving school coexistence during adolescence, taking into account the emotional and social challenges characteristic of this developmental stage. The main objective was to design and implement play-based strategies to promote empathy among adolescents aged 12 to 14 at the Edward Joseph Flanagan Educational Unit during the 2024–2025 academic period. The research was conducted using a quantitative approach with a quasi-experimental pre- and post-intervention design. The sample consisted of 51 students who met the inclusion criteria. Data were collected using the Interpersonal Reactivity Index (IRI), which operationalizes empathy across four dimensions: Perspective Taking, Fantasy, Empathic Concern, and Personal Distress. Since no specific norm existed for this measure, a custom norm was developed based on a 5-point Likert scale, establishing empathy levels as Very Low (28–50), Low (51–73), Medium (74–95), High (96–118), and Very High (119–140). Data were analyzed using descriptive statistics, while inferential analysis was performed with the paired-samples t-test at a 95% confidence level ($\alpha = .05$). Descriptive results showed that most students presented medium (43.1%) and low (25.5%) empathy levels, with fewer in the high category (29.4%) and minimal representation in the very low category (2.0%); no students fell into the very high category. Inferential analysis using the paired-samples t-test revealed a statistically significant change between pre- and post-intervention assessments $t(50) = -8.118$, $p = p < .001$. It is concluded that the implementation of playful strategies is an effective tool to enhance interpersonal reactivity in adolescents.

Keywords: *empathy, play-based strategies, socio-emotional education, school coexistence, adolescence.*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CONSTANCIAS.....	iii
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO.....	vi
RESUMEN EJECUTIVO	vii
ABSTRACT	viii
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	ix
ÍNDICE DE TABLAS	xi
INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del problema	1
Justificación.....	2
Objetivos	4
Objetivo General	4
Objetivos Específicos	4
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	6
1.1. Estructuración de las Bases Teórico-Científicas.....	6
1.1.1. Estrategias Lúdicas	6
1.1.2. Importancia del Juego en el Aprendizaje Socioemocional.	7
1.1.3. Educación Socioemocional	8
1.1.4. Relación entre las Estrategias Lúdicas y el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales.	8
1.1.5. Adolescencia, Características Emocionales y Sociales de esta Etapa.	9
1.1.6. Desafíos Comunes en la Convivencia Escolar de los Adolescentes.	10
1.2. Ambiente Escolar.....	11
1.2.1. Definición y características de un ambiente escolar positivo.....	11
1.2.2. Impacto del clima escolar empático en el desarrollo de los estudiantes.	12
1.3. Estrategias Lúdicas en el Contexto Escolar.....	13
1.3.1. Juegos Cooperativos.	13
1.3.2. Role-playing (juego de roles).	13
1.3.3. Impacto de las Estrategias lúdicas en la Convivencia Escolar.	14
CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS	15
2.1. Tipo de Investigación	15
2.2. Técnicas e instrumentos de investigación	15
2.2.1. Técnicas.....	15

2.2.2. Instrumento.....	15
2.3. Preguntas de investigación y/o hipótesis.....	16
2.4. Matriz de operacionalización de variables	16
Tabla 1	16
Matriz de variables de investigación	16
2.5. Participantes.....	17
2.5.1. Población.....	17
2.5.2. Muestra.....	17
2.6. Procedimiento	18
2.6.1. Análisis de Datos	18
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	20
3.1. Análisis Descriptivo	20
3.1.1. Análisis Descriptivo Pre-Intervención.....	20
Tabla 2	20
Niveles de empatía en la medición pre-intervención.....	20
3.1.2. Análisis Descriptivo Post-Intervención.....	21
Tabla 3	21
Niveles de empatía en la medición post-intervención	21
3.1.2. Análisis Inferencial Pre y Post-Intervención.....	21
Tabla 4	22
Prueba T para muestras relacionadas (Pre–Post intervención)	22
CAPÍTULO IV: PROPUESTA	26
4.1. Título de la propuesta.....	26
4.2. Introducción de la propuesta.....	26
4.3. Justificación de la Propuesta.....	26
4.4. Objetivos.....	27
4.4.1. Objetivo General.....	27
4.4.2. Objetivos Específicos.....	27
4.5 Contenido de la Propuesta	27
CONCLUSIONES	30
RECOMENDACIONES	31
REFERENCIAS.....	32
ANEXOS.....	37

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de variables de investigación	16
Tabla 2 Niveles de empatía en la medición pre-intervención	20
Tabla 3 Niveles de empatía en la medición post-intervención	21
Tabla 4 Prueba T para muestras relacionadas (Pre–Post intervención)	22
Tabla 5 Estrategias para fortalecer la Toma de Perspectiva.....	28
Tabla 6 Estrategias para fortalecer la proyección de toma de Fantasía	28
Tabla 7Estrategias para fortalecer la Preocupación empática	29
Tabla 8 Estrategias para fortalecer el Malestar personal.....	29

INTRODUCCIÓN

Motivaciones para la Investigación

El interés por investigar estrategias lúdicas para fomentar la empatía en adolescentes de 12 a 14 años en la "Unidad Educativa Edward Joseph Flanagan" surge de experiencias en el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), donde se identificaron dificultades en la construcción de relaciones empáticas, reflejadas en actitudes competitivas, conflictos y poca disposición al trabajo en equipo. De acuerdo con Bisquerra (2011, como se cita en García, 2017), el desarrollo de la empatía favorece interacciones escolares más respetuosas y contribuye a la mejora de la convivencia dentro del aula.

Desde la comprensión de los seres humanos, he integrado los conocimientos de mi formación en enfermería, dando lugar a la priorización de la empatía a la atención humanizada, dando la relevancia e importancia para extrapolar a un contexto educativo. De esta forma, el grupo de estudio es desde la población de adolescentes, que se concibe como una etapa en donde surgen transformaciones frente a la identidad personal y establecer vínculos sociales, es por eso que, se requiere el fortalecimiento de habilidades como la empatía para favorecer las relaciones interpersonales saludables (Rodríguez, 2019).

En este sentido, se determina el uso del enfoque lúdico, debido a que es posible implementar actividades y herramientas que den respuesta al desafío en la convivencia escolar y que promueva la formación de ciudadanos empáticos y socialmente responsables. Es preciso mencionar, que dicha implementación debe responder a las demandas y necesidades del contexto de estudio, asimismo, integrar estrategias adaptadas para generar un impacto significativo en el entorno escolar y desarrollo personal de los estudiantes.

Planteamiento del problema

En la Unidad Educativa "Edward Joseph Flanagan" se presentan dificultades para el establecimiento de las relaciones interpersonales empáticas, en el grupo de estudiantes en el rango etario de 12 a 14 años, dentro del entorno escolar, en donde se evocan conflictos constantes, actitudes competitivas y escasa disposición al trabajo colaborativo. En este sentido, se ha rescatado que dichas conductas se ven influenciadas por factores externos como los excesivos dispositivos electrónicos y factores biológicos referentes a la etapa de la adolescencia, en la búsqueda de la identidad y adaptación a la sociedad. Así, dando lugar a la intensificación de este tipo de conductas no adaptables, que afectan negativamente al desarrollo

socio emocional de los estudiantes y la calidad de la convivencia escolar.

La investigación se sitúa dentro del contexto de dicha institución educativa, enfocándose en los adolescentes de entre 12 y 14 años durante el actual periodo lectivo. Se busca explorar cómo, en este entorno particular, pueden aplicarse estrategias lúdicas que promuevan valores y habilidades socioemocionales, en especial la empatía, como medio para mejorar las relaciones interpersonales y fomentar un clima escolar más saludable. El fortalecimiento de la empatía permite establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, reducir situaciones conflictivas y promover dinámicas escolares más inclusivas y colaborativas. Cerić y Tejada (2025) sostiene que una sociedad empática no se limita al reconocimiento de las emociones de los demás, sino que orienta sus acciones hacia el bienestar común.

Una vez contextualizado, se determina la pregunta de investigación: ¿Cómo pueden las estrategias lúdicas fomentar un ambiente escolar empático en adolescentes de 12 a 14 años en la “Unidad Educativa Edward Joseph Flanagan”?

Justificación

La investigación sobre el uso de estrategias lúdicas para aumentar un ambiente escolar empático en adolescentes de 12 a 14 años busca abordar las dificultades en las relaciones interpersonales que surgen dentro de un contexto educativo, convirtiéndose una problemática en necesidad de abordaje es la adolescencia, pues es la etapa donde se desarrolla el autoconcepto y las habilidades socioemocionales, mismas que pueden significar retos para este grupo etario e intervienen de manera directa, la construcción de habilidades sociales, empatía y colaboración.

En búsqueda de la atención del desarrollo de habilidades interpersonales, la ejecución de estrategias lúdicas permite realizar actividades que implican, exploración y práctica de comportamientos empáticos en un entorno seguro y colaborativo. Así, desde un enfoque recreativo en donde la experimentación de juegos, conecta lo tangible con lo interpersonal. En este sentido Piaget (1936, como se cita en Moya, 2024) define el juego como actividad es un componente dentro del aprendizaje social, favoreciendo la creatividad, la cooperación y la resolución de conflictos.

Los beneficiarios son quienes forman parte de la comunidad educativa, así, como los

principales favorecidos son los estudiantes de la Educación General Básica Superior, en razón de ser el actor principal dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, los docentes se benefician al adquirir actividades lúdicas en respuesta a resolver el clima escolar, con más empatía, mejorar las relaciones entre los estudiantes y el interaprendizaje. Otros actores educativos, son los padres de familia, quienes se favorecen desde la integración del desarrollo de habilidades socioemocionales, que contribuyen a nivel personal, familiar, escolar y psicológico de sus hijos. Por último, la institución educativa fortalece las prácticas de convivencia enfocadas y promovidas desde la empatía, al reconocer las propias emociones y la de los demás, dando lugar a una responsabilidad social dentro del sistema educativo regular.

De esta manera, una vez identificado el nivel de empatía y el contexto en el que se desenvuelven, sea posible efectuar la integración de dichos factores para la elaboración de las estrategias lúdicas que promuevan valores y habilidades socioemocionales, en especial la empatía, además desde el enfoque de mejora para las relaciones interpersonales y la formación de un clima escolar más saludable. Fortalecimiento de la empatía permite establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, reducir situaciones de conflicto y la promoción de la dinámica escolar, inclusiva y colaborativa.

Impactos de la Investigación

El uso de estrategias lúdicas como herramienta para la fomentación de un ambiente escolar empático, posee un alto impacto para transformar significativamente la convivencia escolar en el sistema educativo regular. En este sentido, la actual investigación determina la promoción de relaciones basadas en la empatía, el respeto y la cooperación, en adolescentes de 12 a 14 años, dando lugar al diseño de un modelo integral basado en actividades de juego, integrados y aplicados por parte de agentes para el fortalecimiento de la empatía y la resolución de conflictos entre los discentes.

En cuanto a la práctica educativa, los hallazgos serán los determinantes para la elección del juego como herramienta pedagógica, en base a las competencias y necesidades del grupo etario, con la finalidad de desarrollar las habilidades socio emocionales. De este modo, los educadores adoptan un enfoque integral al contemplar un desarrollo académico y de bienestar emocional.

A nivel de políticas educativas, el impacto de investigación puede representar influencia en el diseño de referéndum del currículo educativo, con la integración de estrategias lúdicas que

atiendan al desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes, mismos que trabajando de manera conjunta promueven un entorno escolar más integral dentro de la comunidad educativa.

En el mismo sentido, como parte de la comunidad educativa, los docentes pueden beneficiarse en su desarrollo profesional, desde la integración de actividades lúdicas como herramienta educativa, permitiendo a los estudiantes la exploración a través del juego y la asociación del conocimiento dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, en efecto, producir la innovación la metodología de los docentes desde sus prácticas pedagógicas y la adaptación para generar un bienestar estudiantil.

En síntesis, la investigación busca abarcar los contextos escolar, personal, académico, emocional, psicológico y de la comunidad, desde la aplicación de estrategias lúdicas como enfoque transversal que den respuesta al desarrollo socio emocional y la mejora de la convivencia escolar.

Objetivos

Objetivo General

Determinar la influencia de un programa de estrategias lúdicas en los niveles de empatía en adolescentes de 12 a 14 años, mejorando la convivencia escolar en la "Unidad Educativa Edward Joseph Flánagan" durante el periodo lectivo 2024-2025.

Objetivos Específicos

- Evaluar el nivel de empatía en los adolescentes de 12 a 14 años de la "Unidad Educativa Edward Joseph Flánagan", mediante la aplicación del cuestionario Índice de Reactividad Interpersonal (IRI).
- Diseñar un plan de estrategias lúdicas orientado al fortalecimiento de la empatía en el contexto escolar.
- Implementar el plan de estrategias lúdicas con el grupo objetivo, para fomentar la empatía y mejorar la convivencia escolar.
- Reevaluar el nivel de empatía en los estudiantes tras la aplicación del plan de estrategias lúdicas utilizando el cuestionario Índice de Reactividad Interpersonal (IRI).
- Analizar la efectividad de las estrategias lúdicas implementadas mediante la

comparación estadística de los resultados obtenidos en el pretest y post test en las dimensiones del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI).

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Estructuración de las Bases Teórico-Científicas

1.1.1. Estrategias Lúdicas

Las estrategias lúdicas han ganado relevancia como un recurso pedagógico esencial para fomentar el aprendizaje significativo, la creatividad y participación activa de los alumnos en el aula. Estas estrategias permiten a los docentes integrar actividades recreativas y juegos con el objetivo de crear ambientes educativos más agradables y efectivos.

Cuasapud Morocho y Maiguashca Quintana (2023) plantean que las estrategias lúdicas son “una oportunidad para que el estudiante, protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje, se apropie de lo que quiere aprender y el cómo, de hacer de la actividad lúdica la manera creativa, constructiva, abierta a interactuar con el conocimiento” (p. 154).

La incorporación de estrategias lúdicas en el contexto educativo actual constituye una transformación significativa de la praxis docente, al ofrecer un repertorio de herramientas pedagógicas que dinamizan la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. De esta forma, esta metodología produce un cambio frente a los modelos tradicionales, permitiendo generar el aprendizaje significativo desde la experimentación con los contenidos y su aplicación en la vida real (Avellan-Zambrano et al., 2025).

La implementación de las actividades recreativas, abarca al proceso de enseñanza aprendizaje basado en juegos y la resolución de problemas hasta el uso de tecnologías de vanguardia como la realidad virtual y aumentada (Benítez Romero et al., 2025). Además, compone a las metodologías como el aprendizaje cooperativo, las simulaciones y los juegos de rol permiten que el estudiante desarrolle habilidades sociocomunicativas y emocionales, en efecto, su aprendizaje emule la adaptación y regulación de emociones. Por otro lado, el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación educativa fomentan una formación integral, integrando diversas áreas del saber para abordar desafíos complejos de manera estructurada y creativa (Proyer et al., 2019).

No obstante, la eficacia de estas estrategias está sujetas a las necesidades y recursos del contexto socioeducativo, de este modo, se requiere desarrollar las actividades lúdicas en base a las condiciones del grupo, mismo que responder a un diagnóstico previo de las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los discentes. Dentro de este aspecto, el papel docente es

aplicar estas actividades, como herramienta integrativa al tópico y la generación de habilidades sociales (Tandler et al., 2024).

1.1.2. Importancia del Juego en el Aprendizaje Socioemocional.

El Aprendizaje Socioemocional es el proceso que compone al autoconcepto, la gestión personal y la empatía como factores que permite que niños y adultos comprendan y controlen sus emociones para convivir saludable y la toma de decisiones, en efecto, al fortalecer estas capacidades, las personas pueden llegar a desenvolverse con mayor seguridad y control en los diferentes contextos sociales (Ljubetic et al., 2020).

Durante la primera infancia, el juego se constituye como una de las principales actividades que forman parte del desarrollo de los niños. En este contexto, el vínculo de amistad se manifiesta cuando los infantes comparten la dinámica lúdica, especialmente a través del juego simbólico, es decir, el aprendizaje socioemocional, permitiendo la internalización de normas, roles sociales y la comprensión de las relaciones interpersonales.

En la misma línea, Esparza et al. (2025) mencionan al juego como herramienta pedagógica, así, “la participación frecuente del niño en experiencias lúdicas ya sean espontáneas o dirigidas facilita la adquisición de competencias fundamentales como la cooperación, empatía, comunicación asertiva, autoconfianza y la resolución pacífica de conflictos” (p. 3646).

La práctica del juego exige procesos de comunicación y colaboración que estrechan el vínculo entre pares y permiten anticipar las conductas ajenas, dando lugar, a generar la identificación de las propias emociones y las de los demás, resultando la adquisición de la capacidad empática. Finalmente, la experiencia de la amistad incide de manera directa en la capacidad del niño para gestionar y regular sus propias emociones (Álvarez y Arias, 2024).

En cuanto al juego cooperativo, les permite a los niños trabajen en metas comunes, como construir o crear algo juntos dentro de espacios donde se genera una comunicación espontánea y construyen confianza mutua, una vez más, la evocación de la capacidad de empatía, y su adaptación al medio en el que se desenvuelve (Guevara Benítez et al., 2020).

Para garantizar la efectividad de las actividades lúdicas y las competencias socioemocionales, es necesario que el docente, como actor educativo facilitador, emite los conocimientos desde

la implicación de estrategias de juego, que les permita a los estudiantes receptar la información de la asignatura y realicen la asimilación de valores, enseñanzas y el desarrollo de sus habilidades socioemocionales en un entorno seguro, conjuntamente, el profesor debe reforzar desde acciones modelo que representen dichas habilidades y reforzar con la retroalimentación (Cuartas et al., 2025).

1.1.3. Educación Socioemocional

La educación socioemocional es un componente esencial del desarrollo integral de los adolescentes, influyendo directamente en su bienestar emocional y en su desempeño académico. En esta etapa de la vida, los jóvenes experimentan cambios significativos a nivel físico, psicológico y social, por lo que es fundamental proporcionarles herramientas que les permitan gestionar sus emociones de manera efectiva.

La educación socioemocional es parte de la formación académica y el desarrollo la sociedad. De este modo, Bisquerra (2008) plantea que la educación socioemocional surge en respuesta a las necesidades sociales que se posee en la actualidad, en conformidad a procesos formativos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, es responsabilidad de la comunidad educativa, generar competencias emocionales en los estudiantes, especialmente en los adolescentes en razón de acompañar en su proceso de autoconcepto y generar una convivencia armónica y empática.

Asimismo, la educación socioemocional es un componente integrado en el desempeño académico de los estudiantes. De esta forma, Bautista (2024) manifiesta aquellos estudiantes que poseen mejores habilidades sociales y relaciones interpersonales son aquellos que generan una mejora, adaptación a la vida escolar y el auto conocimiento, dando lugar a una mayor capacidad de inteligencia emocional con un mejor desarrollo en sus habilidades sociales, psicológicas y un desempeño académico, asimismo, de la capacidad de toma de decisiones y mayor capacidad para enfrentar situaciones de regulación emocional, propias en la etapa de la adolescencia.

1.1.4. Relación entre las Estrategias Lúdicas y el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales.

La implementación de actividades basadas en el juego permite que los niños y adolescentes exploren sus emociones, fortalezcan su capacidad de autorregulación y mejoren sus

interacciones sociales de manera significativa. A través de dinámicas participativas, los estudiantes pueden enfrentarse a diversas situaciones que les exigen tomar decisiones, resolver conflictos y expresar sus emociones de forma asertiva.

Para conceptualizar, según Palchucán et al. (2026):

Las habilidades socioemocionales pueden entenderse como competencias adquiridas que permiten a las personas establecer relaciones interpersonales saludables, tomar decisiones responsables y enfrentar situaciones cotidianas de manera asertiva. Estas incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía, las habilidades sociales, la comunicación asertiva y la toma de decisiones responsable. Estas habilidades se desarrollan mediante la interacción social, la experiencia y los contextos educativos, constituyéndose en herramientas esenciales para la vida. (p.42)

Cedeño et al. (2022) mencionan a la relación entre las Estrategias Lúdicas y el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales como el bienestar emocional y convivencia en aulas inclusivas, en este sentido, enfatizan que las actividades implementadas deben ser mediante el aprendizaje cooperativo con enfoque lúdico, permitiéndole a cada uno de los estudiantes representar e identificar sus competencias socioemocionales, conjuntamente, los discentes mejoran su autoestima y su capacidad de relacionarse, lo que impacta positivamente en su desempeño.

El juego se consolida como la actividad generadora de espacios de enseñanza aprendizaje experienciales que potencia la motivación y facilita la transferencia de conocimientos a la vida diaria (Caballero-Calderón, 2021). Su implementación requiere un equilibrio entre la exploración espontánea del niño para construir procesos cognitivos y una planificación docente estructurada que se adapte a los distintos estilos de aprendizaje (Moya, 2024).

1.1.5. Adolescencia, Características Emocionales y Sociales de esta Etapa.

Papalia et al. (2012) definen a la adolescencia como la “Transición del desarrollo entre la niñez y la adultez que implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales” (p. 354).

Una de las características emocionales más destacadas de la adolescencia es la intensidad de sus estados emocionales. Krauskopof (2019) señala que la intensidad emocional propia de esta etapa está relacionada con factores neuroquímicos y condiciones psicosociales que exigen

procesos constantes de adaptación. Estos cambios emocionales suelen manifestarse en respuestas impulsivas, oscilaciones del estado de ánimo y una mayor sensibilidad a las relaciones interpersonales.

En cuanto a las características sociales, la adolescencia se distingue por la búsqueda de independencia y la redefinición de las relaciones familiares y de pares. Los adolescentes intentan consolidar su posición dentro de un grupo social y, en muchos casos, el reconocimiento por parte de sus iguales se convierte en una prioridad. Krauskopof (2019) destaca que la consolidación de relaciones con padres y pares representa uno de los principales desafíos en esta fase del desarrollo. Es decir que, durante esta etapa los adolescentes están en un proceso de distanciamiento controlado de sus figuras parentales y de acercamiento a sus iguales, en un intento por encontrar su propia identidad y establecer su lugar en la sociedad.

1.1.6. Desafíos Comunes en la Convivencia Escolar de los Adolescentes.

La convivencia escolar en la adolescencia enfrenta diversos desafíos, debido a que el estudiante que se encuentra en esta etapa, se encuentra en una transición en donde afronta los cambios y desafíos que se presenta en la sociedad. Como menciona Avilés (2021) en esta etapa de la adolescencia, los estudiantes al encontrarse en el establecimiento de relaciones sociales y la consolidación de la identidad propia, suelen presentar bajos niveles de tolerancia a la frustración y pueden surgir ciertas manifestaciones de revelación en donde puede surgir un tipo de violencia que puede afectar a la convivencia escolar.

En este sentido, se han rescatado Desafíos Comunes en la Convivencia Escolar de los Adolescentes según Papalia et al. (2012) y, Osorio Zambrano y Palacios Montalván (2025):

Estrés académico y ansiedad por el rendimiento: Los estudiantes suelen asociar la autoestima con las calificaciones, lo que genera presión, ansiedad y miedo al fracaso (Osorio Zambrano y Palacios Montalván, 2025).

Dinámica social y presión de grupo: Desafíos en la relación entre pares, el acoso escolar, los problemas en las redes sociales y la necesidad de encajar causan un estrés significativo (Osorio Zambrano y Palacios Montalván, 2025).

Problemas de identidad y autoestima: Los adolescentes se comparan constantemente con los demás, a menudo con dificultades para mantener su imagen corporal y un sentido de pertenencia, lo cual se intensifica por las redes sociales (Papalia et al., 2012).

Regulación emocional y salud mental: Los problemas más comunes incluyen ansiedad, depresión, agotamiento por la carga de trabajo excesiva y sentimientos de aislamiento o soledad (Osorio Zambrano y Palacios Montalván, 2025).

Comportamientos desafiantes o disruptivos: La frustración con la escuela puede provocar arrebatos emocionales, falta de concentración o, en algunos casos, consumo de sustancias (Papalia et al., 2012).

Relaciones profesor-alumno: La falta de apoyo o un clima escolar frío y estricto pueden aumentar la ansiedad y el riesgo de ausentismo estudiantil (Osorio Zambrano y Palacios Montalván, 2025).

En este sentido, la mediación por parte de los docentes y el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes son fundamentales para superar estos desafíos. Resulta crucial que las instituciones educativas promuevan espacios seguros y democráticos donde los adolescentes puedan desarrollar relaciones interpersonales saludables, consolidando una convivencia escolar armónica que contribuya a su desarrollo integral.

1.2. Ambiente Escolar

1.2.1. Definición y características de un ambiente escolar positivo.

El ambiente escolar es el resultado de las relaciones entre quienes forman la comunidad educativa, que comprende la calidad de la vida escolar, integrando valores y actitudes que marcan la interacción entre estudiantes, padres de familia, profesores y directivos (Giraldo Aristizabal y Serrano Ramírez, 2021).

Calp (2020) plantea que el ambiente escolar se instituye a partir las normas de conducta y reparte la responsabilidad de la seguridad entre los integrantes y la propia institución. Al ser un concepto multidimensional, incluye aspectos relacionales, organizativos e instruccionales, que se basa en las percepciones compartidas de la comunidad, afectando el comportamiento de todos sus miembros.

El ambiente escolar positivo, según Valenzuela García y Frías Armenta (2024) se define:

Como aquel que brinda espacios físicos que posibilitan el aprendizaje y permiten actuar de manera sostenible con el medio ambiente natural y social, y en el que las interacciones entre la comunidad escolar se dan bajo una normatividad que asegura el respeto a sus derechos. (p. 69)

Desde el ámbito de infraestructura, Valenzuela García y Frías Armenta (2024) plantean que un ambiente escolar positivo, los espacios físicos atienden las necesidades de toda la comunidad educativa, asimismo, proporciona interacciones basadas en valores, como el respeto y la empatía, mismas que están constituidas en la normativa de convivencia escolar, en conformidad de los deberes y derechos de los estudiantes.

Cuadros y Rodríguez (2019) mencionan que las interacciones entre quienes conforman la comunidad educativa están constituidas desde el respeto, la cooperación, la empatía y la inclusión para lograr el fortalecimiento del sentido de pertenencia en el sistema educativo regular, de la misma manera, favorecer un entorno armónico que potencie el desarrollo académico y socio emocional.

En síntesis, un óptimo ambiente escolar determina la calidad del clima organizacional, el desempeño escolar y el desarrollo de debilidades, socio nacionales de los estudiantes, el nivel de compromiso por parte de los docentes, la participación de los padres de familia y la promoción y participación inherente por parte de los directivos de la institución educativa.

1.2.2. Impacto del clima escolar empático en el desarrollo de los estudiantes.

El clima escolar se define a través de las percepciones y valores que la comunidad construye sobre su entorno y sus vínculos internos, de esta forma, se establece una conexión psicológica que sostiene desde el apoyo académico del docente, las políticas institucionales y el respaldo del grupo social (Alvarado, 2022). En efecto, cuando estas percepciones son positivas, el entorno escolar actúa como un protector que reduce la violencia, mejora el rendimiento académico y fortalece la resiliencia y las conductas prosociales.

Bajo esta perspectiva, el bienestar subjetivo y la empatía emergen como elementos críticos para la convivencia. La empatía, en sus componentes afectivo y cognitivo, permite al estudiante tomar la perspectiva del otro y generar respuestas de ayuda ante las emociones ajenas. Aunque existen investigaciones independientes sobre clima escolar y respuesta empática (Clavijo García y Lara Palacios, 2025).

Asimismo, el clima escolar empático contribuye a la prevención de conductas agresivas y al fortalecimiento de la resiliencia. Un entorno que promueve la empatía y el respeto reduce los niveles de violencia escolar y mejora la percepción de seguridad institucional. Al respecto, Alvarado (2022) señala que los estudiantes expuestos a un clima positivo tienden a manifestar una mayor preocupación por el bienestar ajeno y a consolidar vínculos interpersonales saludables. Por lo tanto, fomentar la empatía debe ser una prioridad educativa, ya que no solo potencia el rendimiento académico, sino que forma ciudadanos con mayor capacidad de respuesta emocional para una sociedad más justa.

1.3. Estrategias Lúdicas en el Contexto Escolar

Las estrategias lúdicas en el contexto escolar son herramientas pedagógicas que utilizan el juego y la interacción que busca fomentar el interaprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, las estrategias lúdicas comprenden actividades que favorecen el aprendizaje activo y participativo, en promoción de la cooperación, estimulación de la creativas y la mejora del ambiente socioemocional del aula. A continuación, se describen las dos estrategias lúdicas más utilizadas en el ámbito educativo.

1.3.1. Juegos Cooperativos.

La distinción fundamental de los juegos cooperativos comprende la participación de cada uno de los participantes, desde la cooperación en base a sus habilidades, debilidades, intereses y preferencias, como proceso de síntesis. Cabezas (2021) postula que estas dinámicas actúan como catalizadores de cambios actitudinales orientados a la cohesión grupal, el trabajo en equipo, la observancia normativa y la inclusión social, logrando promover la empatía y la convivencia armónica entre los estudiantes.

1.3.2. Role-playing (juego de roles).

El juego de roles se consolida como una estrategia lúdica que busca el desarrollo de habilidades socioemocionales, tales como la empatía, la comunicación asertiva y la gestión de conflictos.

Al simular escenarios de la vida cotidiana en un entorno controlado, los estudiantes logran una comprensión profunda de su entorno y optimizan su interacción con pares. Monar et al. (2025) sostienen que esta dinámica potencia la creatividad y la adopción de perspectivas ajenas, fortaleciendo valores como el respeto mutuo. Asimismo, esta metodología permite el ensayo de normas de convivencia y el afianzamiento del trabajo colaborativo mediante la resolución pacífica de controversias.

1.3.3. Impacto de las Estrategias lúdicas en la Convivencia Escolar.

Dentro del desarrollo socioemocional, el juego simbólico destaca como una de las intervenciones lúdicas con mayor impacto, debido a que, involucra la representación de roles, esta actividad facilita que los infantes asuman perspectivas distintas a la propia, lo que consolida directamente la capacidad empática y el repertorio de habilidades sociales en la primera infancia (Guaman Pacalla et al., 2024).

Chamorro (2024) plantea que la aplicación de actividades lúdicas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, favorece el trabajo en equipo, la construcción de relaciones de amistad y la disminución de conductas de rutas dentro del aula. De la misma manera, dicha estrategia contribuye al fortalecimiento de habilidades comunicativas y socioemocionales, que benefician a la construcción del autoconcepto en los adolescentes y transforma las conductas y comportamientos con empatía dentro del contexto escolar.

Finalmente, la implementación de estrategias de juego como eje transversal, dentro de las actividades académicas y la metodología propuesta del docente, como una herramienta que permite abordar a los componentes socioemocionales de los estudiantes en la educación formal. A su vez, se determina un alto impacto en beneficio del desarrollo, personal, emocional, social, psicológico y académico para cada uno de los estudiantes, debido a que la participación en tareas que impliquen el juego con el enfoque de desarrollar habilidades socioemocionales, como la empatía (Cedeño et al., 2022).

Además, fortalece las relaciones interpersonales e intra personales en esta etapa de cambios, como es la adolescencia. Por último, la dinámica de este aprendizaje significativo, ayuda a los estudiantes a interiorizar las normas de convivencia, el desarrollo de las habilidades para gestionar sus emociones y el refuerzo del sentido de pertenencia en la comunidad educativa, de este modo propiciar un desarrollo integral para los discentes (Palchucán et al., 2026).

CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Tipo de Investigación

Para el desarrollo de este estudio se adoptó un enfoque de investigación tipo cuantitativo, ya que se orientó en la recolección y análisis de información numérica con la ayuda del instrumento Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (IRI), para medir el nivel de empatía de los estudiantes, antes de la aplicación de las estrategias lúdicas y sus efectos luego de su intervención. Hernández et al (2010) sobre el enfoque cuantitativo, sostienen que es un proceso secuencial, que no permite saltarse pasos y que a su vez utiliza la recolección de datos para comprobar una hipótesis (p. 4).

Con relación al tipo de investigación, se utilizó el diseño cuasi experimental pre - post intervención con un solo grupo, debido a que se evaluó a los mismos participantes antes y después de la implementación de estrategias lúdicas, sin asignación aleatoria ni grupo control. La variable independiente correspondió a las estrategias lúdicas aplicadas en el aula, mientras que la variable dependiente fue el nivel de empatía, medido mediante el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI).

En motivo de rescatar la información del instrumento, y que sea posible demostrar cambios en el tiempo de aplicación de la investigación, se ha determinado un estudio longitudinal, en donde el instrumento fue aplicado en dos momentos: antes para conocer la naturaleza de la población y después para permitir la intervención desde los resultados, de esta forma, fue posible evaluar los cambios en los niveles de empatía y la aplicación del enfoque experimental adoptado.

2.2. Técnicas e instrumentos de investigación

2.2.1. Técnicas

Para evaluar los niveles de empatía en los adolescentes de 12 a 14 años de la “Unidad Educativa Edward Joseph Flanagan”, la técnica empleada es el cuestionario, integrado en el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) de Davis.

2.2.2. Instrumento

El instrumento central de esta investigación fue el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI), desarrollado por Davis (1980, 1983). Este cuestionario consta de 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas, los cuales se responde mediante una escala tipo Likert de cinco puntos: 1 = “Poco”, 2 = “Un poco”, 3 = “Ni poco ni mucho”, 4 = “Bastante” y 5 = “Mucho”.

Cada subescala del IRI evalúa un componente particular de la empatía: la toma de perspectiva mide la capacidad para adoptar el punto de vista de otros; la preocupación empática refleja sentimientos de compasión hacia los demás; la fantasía evalúa la tendencia a identificarse con personajes ficticios; y el malestar personal mide el nivel de incomodidad experimentado ante situaciones ajenas.

Este instrumento ha sido validado en contextos hispanohablantes por Escrivá, Navarro y García (2004), quienes reportaron coeficientes de fiabilidad interna, medidos mediante el alfa de Cronbach, superiores a 0.70 en cada una de las dimensiones evaluadas. Un alfa de Cronbach superior a 0.70 indica una adecuada consistencia interna, lo que significa que los ítems de cada subescala están relacionados de manera coherente y el instrumento es fiable para medir los distintos aspectos de la empatía (Tavakol & Dennick, 2011).

La aplicación del IRI en modalidad pre y post intervención permite comparar los niveles de empatía antes y después de la implementación de estrategias lúdicas, facilitando la identificación de posibles cambios atribuibles a la intervención educativa. Es importante señalar que el IRI no cuenta con baremos normativos universales.

2.3. Preguntas de investigación y/o hipótesis

Con el fin de guiar el desarrollo del estudio y dar respuesta a los objetivos planteados, se formularon las siguientes hipótesis:

Hipótesis nula (H_0): No existe una diferencia estadísticamente significativa en los niveles de empatía de los adolescentes de 12 a 14 años antes y después de la implementación del programa de estrategias lúdicas.

Hipótesis alternativa (H_1): Existe una diferencia estadísticamente significativa en los niveles de empatía de los adolescentes de 12 a 14 años después de implementación de las estrategias lúdicas, en comparación con los niveles obtenidos antes de la intervención.

2.4. Matriz de operacionalización de variables

Tabla 1

Matriz de variables de investigación

Objetivos diagnósticos	Variables	Dimensiones	Instrumento	Fuentes de información
------------------------	-----------	-------------	-------------	------------------------

Evaluar el nivel de empatía en adolescentes de 12 a 14 años antes y después de la aplicación de estrategias lúdicas.	Empatía (VD)	Escala de toma de perspectiva	Cuestionario IRI	Estudiantes de 12 a 14 años
		Escala fantasía	de Cuestionario IRI	Estudiantes de 12 a 14 años
		Escala preocupación empática	de Cuestionario IRI	Estudiantes de 12 a 14 años
		Escala angustia personal	de Cuestionario IRI	

Nota. Elaboración propia.

2.5. Participantes

2.5.1. Población

La población del estudio estuvo conformada por los estudiantes de octavo y noveno año del subnivel Superior de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa Edward Joseph Flánagan, ubicada en la ciudad de Quito, Ecuador, durante el año lectivo 2025.

2.5.2. Muestra

La muestra estuvo constituida por los 51 estudiantes que cumplieron los criterios de inclusión y participaron activamente en la investigación, completando el cuestionario IRI y recibiendo la intervención educativa. Dado que se trabajó con la totalidad de la población accesible, el estudio tuvo un carácter censal.

Criterios de inclusión

- Estar matriculado en 8vo o 9no año durante el período lectivo 2025.
- Tener entre 12 a 14 años.
- Contar con consentimiento informado firmado por padres o representantes.
- Realizar el test pre intervención.
- Participar del programa de intervención
- Realizar el test post intervención.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que no cumplieron con todos los criterios de inclusión.

2.6. Procedimiento

El procedimiento metodológico de la presente investigación se estructuró en cuatro fases secuenciales, orientadas a garantizar la validez del proceso y la rigurosidad en la medición del nivel de empatía. Para la recolección de datos se utilizó el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) de Davis, el cual se aplicó a estudiantes de 8vo y 9no año de la “Unidad Educativa Edward Joseph Flánagan” seleccionados bajo criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos.

En la primera fase se aplicó el cuestionario IRI como evaluación diagnóstica inicial, con el propósito de determinar los niveles de empatía de los estudiantes antes de la implementación de la propuesta de intervención educativa.

Procesamiento de los datos de la pre-intervención, Una vez recolectada la información, se procedió a la codificación y tabulación de los datos. Las respuestas fueron organizadas en el software estadístico IBM SPSS (versión 2025), donde se calcularon los puntajes totales individuales. Debido a que el instrumento no dispone de un baremo estandarizado para la interpretación de los puntajes globales, se procedió a la elaboración de un baremo propio que permitió clasificar los resultados en cinco niveles de interpretación.

Para el análisis estadístico, se elaboraron tablas de porcentaje, porcentaje acumulado y frecuencia, con el fin de describir la distribución de los dos momentos en donde fue evaluada la empatía en la muestra.

Finalmente, tras la implementación de la propuesta de intervención titulada "Programa de Estrategias Lúdicas para Fomentar un Ambiente Escolar Empático en Adolescentes de 12 a 14 Años en la Unidad Educativa Edward Joseph Flánagan", se aplicó nuevamente el cuestionario IRI a los mismos participantes, con la finalidad de evaluar posibles cambios en los niveles de empatía.

2.6.1. Análisis de Datos

Para el análisis de datos, se adopta el enfoque cuantitativo, en concordancia con los objetivos del estudio y la naturaleza de la información recolectada. Para el procesamiento estadístico se utilizó el software IBM SPSS (versión 2025).

Dado que el cuestionario Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) no dispone de un baremo

estandarizado para la interpretación de puntajes globales en el contexto de la presente investigación, se procedió a la elaboración de un baremo propio. Para su construcción se consideró el puntaje mínimo posible (28) y el puntaje máximo posible (140), obteniéndose un rango de 112 puntos. Este rango fue dividido en cinco niveles de interpretación, resultando una amplitud aproximada de 22,4 puntos por intervalo.

Con base en este procedimiento se establecieron los siguientes niveles: muy bajo (28–50), bajo (51–73), medio (74–95), alto (96–118) y muy alto (119–140). Este baremo permitió clasificar los puntajes obtenidos tanto en la medición pre-intervención como en la post-intervención. En una primera etapa se desarrolló un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes, con el propósito de identificar la distribución de los niveles de empatía en ambos momentos de evaluación.

Una vez aplicado el instrumento, se aplica la prueba t de Student para muestras relacionada, debido a que se compararon dos mediciones realizadas al mismo grupo de participantes (pre y post). Esta prueba permitió determinar si las diferencias observadas entre las medias eran estadísticamente significativas. Se establece un nivel de significancia de $\alpha = .05$. Cuando el valor de p es menor a .05, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existen diferencias significativas entre ambas mediciones.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) antes y después de la intervención con estrategias lúdicas. Se incluyen tanto las puntuaciones descriptivas de cada subescala como el análisis inferencial, para identificar cambios significativos en los niveles de empatía de los estudiantes.

3.1. Análisis Descriptivo

3.1.1. Análisis Descriptivo Pre-Intervención

Con el propósito de identificar los niveles iniciales de empatía en los estudiantes antes de la intervención educativa, se realizó un análisis descriptivo de frecuencias. En esta medición participaron 51 estudiantes.

Tabla 2

Niveles de empatía en la medición pre-intervención

		Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	8	15,7	15,7	15,7
Bajo	2	19	37,3	37,3	52,9
Medio	3	18	35,3	35,3	88,2
Alto	4	6	11,8	11,8	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia.

Los resultados evidencian que el mayor porcentaje de estudiantes se concentró en el nivel bajo (37,3 %), seguido del nivel medio (35,3 %). En conjunto, estos dos niveles agrupan el 72,6 % de la muestra, lo que indica una predominancia de niveles intermedios y bajos de empatía en la etapa previa a la intervención. Por otra parte, el 15,7 % de los estudiantes se ubicó en el nivel muy bajo, mientras que únicamente el 11,8 % alcanzó el nivel alto. Esta distribución refleja que, antes de la aplicación del programa, la mayoría del grupo no presentaba niveles elevados de empatía, situándose principalmente en categorías inferiores o intermedias.

3.1.2. Análisis Descriptivo Post-Intervención

A continuación, se presentan los resultados obtenidos después de la aplicación del Programa de "Estrategias Lúdicas para Fomentar un Ambiente Escolar Empático en Adolescentes de 12 a 14 Años en la Unidad Educativa Edward Joseph Flanagan".

Tabla 3

Niveles de empatía en la medición post-intervención

		Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	1	2,0	2,0	2,0
Bajo	2	13	25,5	25,5	27,5
Medio	3	22	43,1	43,1	70,6
Alto	4	15	29,4	29,4	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia.

En la aplicación puede intervención se rescata que existe un cambio en la distribución de los niveles de empatía, en donde en el nivel muy bajo se obtuvo 15,7% y ha disminuido a 0,2%. De la misma manera, el nivel bajo se redujo de 37, 3% a un 25, 5%. Sin embargo, en los niveles superiores se evidenció un contraste, obteniendo que en el nivel medio representaba un 35, 3% y en la post intervención asciende al 43, 1%. Asimismo, en el nivel alto anteriormente se obtuvo 11, 8% y en esta prueba mencionada se eleva a 29, 4%, significando más del doble de la prueba inicial registrada. En síntesis, los resultados descriptivos indican un desplazamiento progresivo de los niveles de empatía de los estudiantes, favoreciendo al desarrollo de habilidades socio emocionales dentro del contexto estudiado.

3.1.2. Análisis Inferencial Pre y Post-Intervención

Con el propósito de determinar si las diferencias observadas entre ambas mediciones fueron estadísticamente significativas, se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas. Esta prueba es adecuada cuando se comparan dos mediciones realizadas al mismo grupo de participantes en momentos distintos, como ocurre en los diseños pre-post intervención.

Tabla 4*Prueba T para muestras relacionadas (Pre–Post intervención)*

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre- intervención	-						
Post intervención	-0.569	0.500	-0.709	-0.428	-8.118	50	<.001

Fuente. Elaboración propia.

En la aplicación de la prueba T para las muestras relacionadas pre y post intervención se obtuvo -0.569, y con una desviación estándar de 0,500. Además, como intervalo de confianza se refleja el 95% en referencia a los valores de diferencia-0.709, y -0.428. Dichos valores, una existencia de la diferencia estadística significativa en los dos momentos de aplicación del instrumento.

El valor obtenido en la prueba t, $t(50) = -8.118$, junto con un nivel de significancia $p < .001$, evidencia que la diferencia observada no se debe al azar. El signo negativo de la media responde al orden en que se realizó la comparación (Pre – Post), indicando que las puntuaciones posteriores fueron superiores a las iniciales.

Con la obtención de los resultados desde un análisis descriptivo, se confirma la diferencia estadísticamente significativa en la aplicación del instrumento, al medir la pre hipos intervención para conocer los niveles de empatía en el grupo de estudio.

DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación evidencian la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de empatía entre la medición pre y post intervención. La prueba t de Student para muestras relacionadas mostró una media de diferencia de -0.569 (DE = 0.500), con un intervalo de confianza del 95 % comprendido entre -0.709 y -0.428. Dado que dicho intervalo no incluye el valor cero y que el valor de significancia fue $p < .001$, se confirma que la variación observada entre ambas mediciones no se debe al azar.

Los resultados de la prueba t, con un valor de $t(50) = -8.118$, muestran una diferencia significativa entre ambos momentos de la evaluación. El signo negativo es simplemente el reflejo del orden de comparación (Pre – Post), confirmando que las puntuaciones subieron tras la intervención. Desde una perspectiva inferencial, esto permite concluir que el programa efectivamente se asocia con una mejora en la empatía de los participantes.

En los valores obtenidos como resultado de la aplicación instrumento, representado mayoritariamente de niveles bajos y medios: un 72,6 % de los alumnos se concentraba en estos rangos (37,3 % bajo y 35,3 % medio). Inclusive, el 15,7 % mostraba una empatía "muy baja" y apenas un 11,8 % llegaba al nivel "alto". De esta forma, luego de la intervención, el cambio es notable. El nivel "muy bajo" indica una la supresión casi total con un 2,0 % y el "bajo" se redujo al 25,5 %. En contraste, el nivel "medio" aumenta al 43,1 % y el "alto" se eleva al 29,4 %, logrando más del doble de lo que vimos al principio. De este modo, se refleja un desplazamiento real de los estudiantes hacia perfiles de empatía mucho más saludables.

Finalmente, los hallazgos de la actual investigación coinciden con lo planteado por Alvarado (2022), en donde señala que potenciar la empatía, evoca un ambiente escolar saludable, y puede ser desarrollado desde programas estructurados que buscan impactar directamente en el clima escolar y el bienestar general de los adolescentes.

Asimismo, Bowen et al.(2024) demostraron que las actividades lúdicas estructuradas generan mejoras significativas en la autorregulación emocional y en la empatía cuando se aplican en contextos escolares. En su investigación, los estudiantes que participaron en dinámicas cooperativas y reflexivas mostraron aumentos medibles en escalas socioemocionales, lo cual coincide con el incremento observado en esta investigación.

Desde el enfoque pedagógico, Chamorro (2024) señala que la implementación de estrategias lúdicas representa actividades recreativas y de metodología, que busquen el impacto en la internalización de habilidades socioemocionales en cada uno de los estudiantes, y a su vez mejorar la calidad de convivencia escolar, fomentando la empatía y apropiación de los deberes y derechos como estudiantes dentro del sistema educativo regular. Como ya se ha mencionado, las estadísticas obtenidas reflejan un desplazamiento hacia rango superiores, evidenciando el aumento de los niveles de empatía gracias a la implementación de estrategias lúdicas que buscan desarrollar habilidades académicas y socio emocionales.

Desde la teoría del aprendizaje socioemocional, que representa al desarrollo de la empatía a través de experiencias de interacción guiada, reflexión y retroalimentación social (Monar et al., 2025). En conformidad a los hallazgos de la actual investigación, actividades como los juegos cooperativos, role-playing y el aprendizaje basado en proyectos como parte de la experimentación, permite a los estudiantes, ejecutar procesos de simulación emocional, adquisición de habilidades de autorregulación, habilidades comunicativas y la adopción de perspectivas diversas que en conjunto desarrollan la empatía en los contextos escolares, de la misma manera, junto al aprendizaje significativo pueda ser extrapolado como parte de las habilidades del ser humano.

A pesar de que en los resultados hubo un notorio incremento en los niveles empatía en el grupo de 12 a 14 años, no se registraron casos que se posicionen en el rango muy alto. De esta manera, se presume que se obtuvo dicho resultado debido a que el desarrollo de la empatía es adquirido de manera progresiva y requiere continuidad temporal. Asimismo, al estar en la etapa de la adolescencia, el grupo en donde fue aplicado el instrumento, puede significar que, al encontrarse en la transición biológica, psicosocial, de autoconcepto y en desarrollo de las habilidades de resolución de conflictos y toma de decisiones, mismas que pueden interferir en la asimilación y apropiación de la empatía como principio comportamental en el contexto educativo.

Desde el diseño cuasi experimental, integrado sin un grupo de control, se evidencia que esta condición limita a la posibilidad de atribuir de manera absoluta, los cambios que se producen luego de la intervención, debido a que, factores como la etapa biológica de los participantes y las influencias contextuales dentro del grupo de estudio, pueden indicar un sesgo parcial para

la obtención de resultados, además, el tamaño de la muestra, aunque es representativo, no representa que dichos cambios y mejoras pueden ser similares en otros contextos educativos

A pesar de estas limitaciones, los resultados presentan coherencia interna, respaldo estadístico y sustento teórico actual, lo que permite concluir que la implementación de estrategias lúdicas constituye una herramienta eficaz para fortalecer la empatía en adolescentes y mejorar las dinámicas de convivencia escolar.

La actual investigación confirma la hipótesis alternativa al aportar evidencia empírica en el campo de la educación socioemocional. Además, demuestra que las intervenciones pedagógicas con intención, y en este caso, desde estrategias lúdicas y en búsqueda del aprendizaje significativo, pueden generar cambios en el desarrollo de habilidades psicosociales, académicas y de resolución de conflictos, dentro del sistema educativo regular.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA

4.1. Título de la propuesta

"Programa de Estrategias Lúdicas para Fomentar un Ambiente Escolar Empático en Adolescentes de 12 a 14 Años en la Unidad Educativa Edward Joseph Flánagan"

4.2. Introducción de la propuesta

La presente propuesta surge a partir de los resultados obtenidos en la evaluación inicial aplicada a estudiantes adolescentes de 12 a 14 años de la Unidad Educativa Edward Joseph Flánagan".

Los resultados obtenidos se evidencian dificultades en el desarrollo de la empatía, en particularidad en las habilidades referentes a la toma de perspectiva, la sensibilidad emocional y la respuesta afectiva hacia los demás, es decir, se requiere fortalecer las competencias socioemocionales desde la conceptualización y apropiación de la empatía para generar una zona convivencia escolar y la formación de vínculos respetuosos y solidarios.

En este contexto, se elabora un programa integrado por estrategias lúdicas, en donde se diseñan actividades orientadas a la promoción de la empatía, desde un enfoque participativo, reflexivo y que represente un aprendizaje significativo. Para la efectivización de la intervención, se requiere trabajar desde la mejora de la comprensión y expresión de emociones intra personales y entre pares. Las actividades lúdicas que atienden al desarrollo de habilidades socio emocionales se integran al currículo escolar como eje transversal, es decir, que dentro de los contenidos académicos se desarrollan en espacios óptimos y adaptables a la implicación del desarrollo, dichas habilidades emocionales y la promoción de la convivencia escolar saludable.

4.3. Justificación de la Propuesta

La etapa de la adolescencia, es comprendida como la transición de diversos aspectos, entre ellos, las habilidades psicosociales y de autoconcepto que son inherentes a la evocación de empatía en el ser humano, es por eso que, se sostiene como herramienta integradora, la promoción de generar habilidades socio emocionales en intervención oportuna desde el ámbito educativo.

Ante esta necesidad, se propone un programa de estrategias lúdicas que, mediante el juego y la interacción, facilite el fortalecimiento de la toma de perspectiva, la sensibilidad emocional y la respuesta prosocial. Además de mejorar las relaciones interpersonales, se espera que la

intervención contribuya al bienestar emocional, la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes, promoviendo así un ambiente escolar más empático e inclusivo.

4.4. Objetivos

4.4.1. Objetivo General

Fortalecer las habilidades empáticas en adolescentes de 12 a 14 años de la "Unidad Educativa Edward Joseph Flanagan", mediante la implementación de un programa de estrategias lúdicas integradas al entorno escolar.

4.4.2. Objetivos Específicos

- Promover la toma de perspectiva como habilidad cognitiva clave para la comprensión del otro y la resolución de conflictos.
- Estimular la sensibilidad emocional hacia el sufrimiento ajeno, real o imaginado, a través de actividades que desarrollen la fantasía y la conciencia afectiva.
- Favorecer la preocupación empática mediante dinámicas que refuercen el cuidado, la solidaridad y la cooperación entre pares.

4.5 Contenido de la Propuesta

La propuesta se desarrolla en 6 semanas de intervención, dirigidas a adolescentes de 8vo y 9no de la "Unidad Educativa Edward Joseph Flanagan". Su finalidad es fortalecer el desarrollo de la empatía mediante la aplicación de estrategias lúdicas específicas, orientadas a estimular de manera integral las cuatro dimensiones evaluadas por el Índice de Reactividad Interpersonal de Davis: toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal.

Las actividades han sido diseñadas para fomentar la participación de los adolescentes en un ambiente de colaboración, reflexión y expresión emocional. Cada una responde a objetivos concretos que promueven tanto el reconocimiento de las emociones propias como la comprensión de las experiencias ajenas, de este modo, se favorezca en la generación de una convivencia escolar más empática y respetuosa.

Tabla 5*Estrategias para fortalecer la Toma de Perspectiva*

Estrategia	Objetivos	Desarrollo de la actividad	Frecuencia	Recursos	Fundamento científico
Role-playing empático	Desarrollar la capacidad de considerar diversas perspectivas en situaciones sociales	Representación de situaciones sociales donde los estudiantes deben asumir distintos roles (víctima, agresor, observador).	1 vez por semana	Guiones, tarjetas de roles	La dramatización favorece el desarrollo del pensamiento social y la teoría de la mente (Rivera, 2020).
Diálogo reflexivo	Fomentar la expresión de pensamientos y emociones desde diferentes puntos de vista	Espacios de conversación guiada tras cada actividad para verbalizar emociones, pensamientos y puntos de vista opuestos.	Después de cada dinámica	Guía de preguntas reflexivas	El diálogo guiado estimula el razonamiento moral y la conciencia interpersonal (García Retana, 2017).

Nota. Las estrategias propuestas en la tabla promueven la resolución de conflictos y la convivencia empática, desde la apropiación de las perspectivas entre compañeros (Rivera, 2020).

Tabla 6 *Estrategias para fortalecer la proyección de toma de Fantasía*

Estrategia	Objetivos	Desarrollo de la actividad	Frecuencia	Recursos	Fundamento científico
Lectura dramatizada	Estimular la identificación emocional con personajes ficticios.	Lectura de relatos que representen el manejo de emociones, resolución de conflictos, toma de decisiones y manejo de sentimientos.	1 vez por semana	Libros seleccionados, guía didáctica	La literatura activa redes neuronales asociadas con la empatía afectiva y cognitiva (Thompson, 2022).
Visualización guiada	Promover la proyección imaginativa hacia situaciones ajenas.	Uso de recursos audiovisuales (películas cortas o animaciones) seguidos de preguntas como: “¿Cómo se sintió el personaje?”	1-2 veces por semana	Videos breves, proyector	La visualización narrativa promueve la simulación empática en el lóbulo temporal y medial prefrontal (Taruffi et al., 2021)

Nota. Las actividades propuestas permiten la activación imaginativa como internalización, comprensión, es decir, empatía hacia las circunstancias en contextos narrativos (Thompson, 2022).

Tabla 7*Estrategias para fortalecer la Preocupación empática*

Estrategia	Objetivos	Desarrollo de la actividad	Frecuencia	Recursos	Fundamento científico
Campanas solidarias escolares	Fomentar la preocupación activa por el bienestar de los demás.	Planificación de actividades que impliquen ayuda o apoyo a un compañero o comunidad (actividades prácticas: murales, cartas).	Semanal	Materiales de papelería, carteles	El altruismo estructurado en entornos escolares potencia la empatía afectiva y la cooperación (Duque, 2017).
Juegos cooperativos con feedback emocional	Desarrollar la conceptualización y reconocimiento de las emociones propias y de otros dentro de un mismo grupo.	Actividades dinámicas y lúdicas, con participación colectiva y reconocimiento de emociones y experiencias antes, durante y después de la actividad.	1 vez por semana	Juegos colaborativos, tarjetas de emociones	Las experiencias cooperativas promueven la conexión emocional y el compromiso prosocial (Topping et al., 2011).

Nota. La implementación de actividades que evoquen sensibilidad afectiva y solidaria, como componente de la empatía prosocial (Duque, 2017).

Tabla 8 *Estrategias para fortalecer el Malestar personal*

Estrategia	Objetivos	Desarrollo de la actividad	Frecuencia	Recursos	Fundamento científico
Entrenamiento en relajación	Reducir la reactividad emocional frente a situaciones estresantes.	Técnica de respiración en dos y tres tiempos, actividades mindfulness.	Diario	Música tranquila, grabaciones guiadas	Las prácticas de relajación reducen la reactividad emocional y mejoran el autocontrol (Rodríguez Rodríguez, 2005)
Diario de emociones (guiado)	Promover la identificación de emociones y sus reacciones en el medio.	El estudiante debe registrar cada día las emociones positivas en la derecha del diario, y negativas en la izquierda del diario.	3 veces por semana	Cuadernos, guía de registro	La escritura emocional facilita la identificación de emociones negativas y fortalece el afrontamiento (Pennebaker, 2018).

Nota. Las estrategias propuestas apuntan a reducir la reacción emocional centrada en uno mismo y promover la autorregulación afectiva (López, 2019)

CONCLUSIONES

A partir del desarrollo de la investigación titulada “Estrategias Lúdicas para Fomentar un Ambiente Escolar Empático en Adolescentes de 12 a 14 Años en la Unidad Educativa Edward Joseph Flanagan”, se establecen las siguientes conclusiones:

- La implementación del Programa de Estrategias Lúdicas para Fomentar un Ambiente Escolar Empático generó un incremento estadísticamente significativo en los niveles de empatía de los estudiantes participantes, evidenciado mediante la Prueba *t* de Student para muestras relacionadas refleja, $t(50) = -8.118, p = . < .001$. El intervalo de confianza del 95 % para la diferencia $[-0.709, -0.428]$ no incluyó el valor cero, lo que respalda la existencia de un cambio real entre ambas mediciones. Este resultado permite aceptar la hipótesis alternativa y confirmar que la intervención produjo cambios medibles en la variable dependiente.
- El incremento de 13,53 puntos en la media global del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) representa la relevancia de la implementación de metodologías que abarquen el componente académico y emocional. Así, al observar cómo los puntajes se desplazaron hacia rangos superiores, se evidencia el fortalecimiento de las competencias empáticas del grupo, logrando reducir los niveles mínimos y potenciar los altos.
- Se concluye, que la integración de estrategias lúdicas, elaboradas desde los resultados y las necesidades del contexto de estudio, permite promover espacios seguros para la interacción y el reconocimiento de otras perspectivas, en efecto, las actividades de juego y dinámicas son una herramienta de transformación socioemocional sumamente eficaz.
- Sin embargo, el hecho de que no se registraran casos en el nivel "muy alto" determina que la evocación de la empatía requiere ser implementada en todos los contextos, como son, el escolar, familiar, social, psicológico, comunitario, así, se ejecuta la apropiación de las habilidades socioemocionales en relaciones interpersonales, conjuntamente con el desarrollo de la relación intrapersonal. En efecto, la integración de las actividades lúdicas para mejorar los niveles de empatía debe ser integrados transversalmente dentro de los contenidos del currículo educativo.

RECOMENDACIONES

Con base en los resultados obtenidos y en las observaciones realizadas durante el proceso de investigación e intervención, se plantean las siguientes recomendaciones:

- Replicar la intervención basada en estrategias lúdicas en otros contextos educativos, adaptando las actividades a las características, edades y necesidades socioemocionales de los estudiantes, con el propósito de fortalecer el desarrollo de la empatía en la etapa adolescente.
- Incorporar espacios de capacitación dirigidos a docentes y familias que permitan reforzar el desarrollo de la empatía y las habilidades socioemocionales, favoreciendo la aplicación coherente de las estrategias tanto en el aula como en el entorno familiar.
- Realizar un seguimiento posterior a la intervención con los estudiantes participantes, a fin de evaluar la permanencia de los avances logrados en las dimensiones de la empatía y determinar la necesidad de refuerzos o ajustes en las estrategias implementadas.
- Complementar futuras intervenciones con actividades orientadas a la regulación emocional, lo cual permitiría promover un equilibrio entre la respuesta empática y el manejo adecuado del malestar emocional.
- Se recomienda para futuras investigaciones de diseño longitudinal y la combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos, siempre y cuando sea alcanzable, que el investigador le sea posible profundizar en la comprensión del desarrollo de la empatía y fortalecer la validez con una mayor población o la aplicación en diversas instituciones.

REFERENCIAS

- Alvarado, K. (2022). *Exploración de las relaciones entre clima escolar, satisfacción con la vida y empatía en adolescentes costarricenses*.
<https://www.redalyc.org/journal/440/44068165015/>
- Álvarez, D. y Arias, E. (2024). *Influencia del juego en habilidades sociales* [Tesis de pregrado Licenciatura en Educación Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello, Antioquia]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2022.02.03>.
- Avellan-Zambrano, J.J., Chila-Cusme, A.G., y Solórzano-Solórzano, E.F. (2025). Estrategias lúdicas en la enseñanza y el aprendizaje de probabilidades en primaria. *Revista Internacional de Investigación en Gestión, Tecnologías de la Información y Ciencias Sociales*, 12 (1), 1-8. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v12n1.2481>
- Avilés, A. (2021). *Baja tolerancia a la frustración desde la terapia racional emotiva conductual*. Obtenido de <https://repsi.org/index.php/repsi/article/view/76/199>
- Bautista, O. (2024). *EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180019787003>
- Benítez Romero, F. X., Caicedo Pantoja, J. E., & Armas Sánchez, K. A. (2025). Estrategias de enseñanza basadas en Realidad Aumentada retos y oportunidades en la universidad. *Technology Rain Journal*, 4(1). <https://doi.org/10.55204/trj.v4i1.e77>
- Bisquerra. (2008). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Obtenido de <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/download/4725/4536/>
- Bowen, M., Bravo, C., Delgado, A., Pico, M., & Sánchez, B. (2024). *Actividades lúdicas y su efecto en la autorregulación emocional de los estudiantes*. Obtenido de <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/668/1398>
- Caballero-Calderón, G. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 861–878.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926973>
- Cabezas, J. (2021). *Los juegos cooperativos como estrategia metodológica en el desarrollo socio emocional*. Obtenido de <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/93b8a514-baa0-439a-87c5-d489ae423439/content>

- Cedeño, W., Ibarra, L., Galarza, F., Verdesoto, J. y Gómez, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Universidad y Sociedad*, 14(4), 466–474. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3068>
- Cerić, F. y Tejada, M. (2025). Empatía y conducta prosocial: Una reflexión desde la neurociencia cognitiva. *Prometeica-Revista de Filosofía y Ciencias*, 32, e19725-1. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2025.32.19725>
- Chamorro, Y. (2024). *La lúdica como estrategia para fortalecer la convivencia escolar y los aprendizajes*. Obtenido de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/61421/Yachamorros.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Clavijo García, R. y Lara Palacios, J. F. (2025). *La empatía y la formación ciudadana en el contexto escolar* [Tesis de posgrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/fce5d75f-78de-4dcf-b000-fb747475e1a0/content>
- Cuadros, G., & Rodríguez, A. (2019). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Obtenido de <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/c2e8eded-31f3-420a-82e3-b20498ddcc40/content>
- Cuartas, A., Daza, A., Salazar, A. y Vanegas, Y. (2025). *Propuesta lúdico-pedagógica dirigida a docentes para fortalecer las habilidades de cognición social de los estudiantes en ambientes inclusivos* [Tesis de posgrado, Universidad El Bosque]. Universidad El Bosque. <https://www.proquest.com/openview/a3b820079313fa09d762a13bbfb84333/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Cuasapud Morocho, J. J., & Maiguashca Quintana, M. I. (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica. *Revista Científica UISRAEL*, 10(1), 151-165. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.694>
- Duque, M. C. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *UNIVERSIDAD DEL NORTE*. Cero://doi.org/10.14482/zp.27.10978
- Ecuador, U. (2019). *Seamos amigos en la escuela*. Obtenido de Una guía para promover la empatía y la inclusión: https://www.unicef.org/ecuador/media/3886/file/ecuador_guia_inclusion_empatia.pdf.pdf

- Esparza, E., Suárez, S., Páez, V. y Suárez, R. (2025). El juego como herramienta pedagógica para el desarrollo social de los infantes. *Arandu UTIC*, 12(3), 3633-3651. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1584>
- Garaigordobil, M. (1995). *Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos*. Obtenido de https://maitegaraigordobil.com/art_completo/1995/1995%20Metodologia%20Juego.%20CLE.pdf
- García Retana, J. Á. (2017). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- Giraldo Aristizabal, S., y Serrano Ramírez, M. (2021). Ambiente escolar y su importancia en la calidad educativa: una perspectiva neuropedagógica. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4130> Editor: Dhayana Fernández Matos Universidad Simón Bolívar
- Guaman Pacalla, E. M., Medina Villavicencio, D. D., Ochoa Ortiz, K. M., & Toapanta Mina, G. D. (2024). Estrategias lúdicas en el desarrollo socio-emocional en Educación Inicial I (1 a 2 años). *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(1), 70–78. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.1.p70-78>
- Guevara Benítez, C. Y., Rugerio Tapia, J. P., Hermosillo García, Á. M. y Corona Guevara, L. A. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 11, núm. 22, 35-54. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410002>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ljubetic, M., Maglica, T. y Vukadin, Ž. (2020). Aprendizaje socioemocional y juego en la primera infancia. *Sociedad Búlgara de Educación Comparada*, 10, 122-128. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608409.pdf>
- López, S. C. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/html/>

- Monar-Miranda, M. C., Moreno-Del Pozo, G. F., & Monar-Miranda, M. D. L. Á. (2025). Importancia del juego en el desarrollo social y emocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*. ISSN 2737-6354., 8(15), 463-483. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/404>
- Moya, B. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Neuronum*, 10(2), 275–294. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/533/595>
- Osorio Zambrano, B. M. y Palacios Montalvan, R. M. (2025). *Estrategias de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Nicolas Infante Diaz de la ciudad de Quevedo* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Babahoyo]. Universidad Técnica de Babahoyo. <https://dspace.utb.edu.ec/server/api/core/bitstreams/669ff29e-7a2c-499b-a9f8-4476dd3393d5/content>
- Palchucán, N., Andramuño, M., Pailacho, H. y Rodríguez, G. (2026). Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de Educación Básica e Inicial. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 3(1), 41-52. <https://doi.org/10.61347/rien.v3i1.85>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12a ed.). McGraw-Hill.
- Proyer, R. T., Tandler, N., & Brauer, K. (2019). Playfulness and creativity: A selective review. *Creativity and humor*, 43-60. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813802-1.00002-8>
- Rivera, E. R. (2020). Empatía y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Educare*, 24(2). doi:<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1319>
- Rodríguez Rodríguez, T. G. (2005). Técnicas de relajación y autocontrol emocional. *Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos*, 3(3).
- Rodríguez, M. (2019). Desarrollo de la empatía y habilidades sociales en adolescentes: Un enfoque desde la educación emocional. (J. C. Núñez, Ed.) 14. Obtenido de <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/>
- Tandler, N., Schilling-Friedemann, S., Frazier, L. D., Sendatzki, R., & Proyer, R. T. (2024). New insights into the contributions of playfulness to dealing with stress at work: Correlates of self-and peer-rated playfulness and coping strategies. *New Ideas in Psychology*, 75, 101109. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2024.101109>

- Taruffi, L., Skouras, S., Pehrs, C., & Koelsch, S. (2021). Trait empathy shapes neural responses toward sad music. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 21(1), 231-241. <https://doi.org/10.3758/s13415-020-00861-x>
- Thompson, N. (2022). La empatía cognitiva y afectiva se relacionan de forma diferente con la regulación emocional. 3, 118-134. doi: <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00062-w>
- Valenzuela García, B. M., & Frías Armenta, M. (2024). Ambiente escolar positivo, justicia escolar, conducta sostenible y bienestar en estudiantes de bachillerato. *CES Psicología*, 17(1), 68-86. <https://doi.org/10.21615/cesp.7056>

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado para padres de familia.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Título del proyecto de investigación:
“Estrategias Lúdicas para Fomentar un Ambiente Escolar Empático en Adolescentes de 12 a 14 Años”

Institución responsable:
Universidad Técnica del Norte – Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología
Carrera de Psicología en Línea

Investigadora responsable:
Rosero Salazar Michelle Dayana – Estudiante de noveno nivel

Estimado/a padre, madre o representante legal:

Nos dirigimos a usted con el propósito de solicitar su autorización para que su representado participe en una investigación que estamos desarrollando como parte del trabajo de titulación en la carrera de Psicología de la Universidad Técnica del Norte.

Objetivo de la investigación:

Evaluar el nivel de empatía en adolescentes de 12 a 14 años de la Unidad Educativa Edward Joseph Flanagan, mediante la aplicación del **Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)**, con el fin de diseñar estrategias lúdicas que fomenten un ambiente escolar empático.

Procedimiento:

La aplicación del instrumento se realizará en las instalaciones de la Unidad Educativa, durante la jornada regular de clases. El cuestionario es breve y no representa riesgos para los estudiantes.

Riesgos y beneficios:

1. No existen riesgos físicos ni psicológicos derivados de la participación.
2. Los estudiantes podrán reflexionar sobre la importancia de la empatía y la convivencia escolar.
3. Los resultados serán utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Confidencialidad:

La información recolectada será tratada de manera estrictamente confidencial, sin exponer nombres ni datos personales de los participantes.

AUTORIZACIÓN DEL REPRESENTANTE LEGAL

Yo, _____, con cédula de identidad N.º
_____, en calidad de representante legal del estudiante
_____,

AUTORIZO su participación en la investigación descrita anteriormente, bajo las condiciones expuestas.

Firma del representante legal: _____

Fecha: ____/____/2025

Anexo 2. Oficio Autorización dirigida a la Unidad Educativa para la aplicación del cuestionario.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
Acreditada - Resolución Nro. 173-SE- CACES-2020
FACULTAD DE EDUCACION CIENCIA Y TECNOLOGÍA "FECYT"
PSICOLOGÍA EN LÍNEA



Oficio nro. UTN-FECYT-PSL-L-2025-0003-OF

Ibarra, 19 de junio 2025

ASUNTO: Levantar datos de investigación TIC

MSc. Salazar Erika
RECTORA UNIDAD EDUCATIVA EDWARD JOSEPH FLÁNAGAN
Quito-Cotacollao

De mi consideración:

La Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte, expresa un atento y cordial saludo; así también, el deseo sincero que su gestión administrativa sea siempre orientada al servicio de la juventud estudiosa de la provincia y del país.

Como Coordinador de la carrera de Psicología en Línea de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte; me dirijo a usted, para solicitar de la manera más cordial se autorice a los estudiantes de noveno nivel de la carrera de Psicología en Línea: Rosero Salazar Michelle Dayana con C.I 1751066968; para que, puedan aplicar los siguientes instrumentos como parte del Trabajo de Integración Curricular: Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). La investigación se realizará el 23 de junio del 2025 a las 09:30 a 10:00 a los estudiantes de octavo y noveno año de Educación General Básica de manera presencial. Los resultados de esta investigación permitirán evaluar el nivel de empatía en adolescentes de 12 a 14 años, específicamente estudiantes de octavo y noveno año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Edward Joseph Flánagan y obtener datos fundamentales para el desarrollo del proyecto de integración curricular titulado: "Estrategias Lúdicas para Fomentar un Ambiente Escolar Empático en Adolescentes de 12 a 14 Años", la aplicación de los instrumentos se realizarán bajo estrictos protocolos éticos de investigación garantizando la confidencialidad y el respeto a la integridad de los estudiantes.

Por la atención brindada al presente anticipo mis agradecimientos.

Atentamente,

CIENCIA Y TÉCNICA AL SERVICIO DEL PUEBLO

WILLIAM

SAUD

YARAD

SALGUERO

MSc. Saud Yarad

COORDINADOR PSICOLOGÍA EN LÍNEA

SL/ a. cupuerán

Anexo 3. Índice de Reactividad Interpersonal (IRI).

<http://espectroautista.info/IRI-es.html#B2>

Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: ☐ Niño ☐ Niña Curso: _____

Instrucción:

Las siguientes sentencias interrogan sobre sus pensamientos y sentimientos en diversas situaciones. Para cada ítem, indique en qué grado éste le describe a usted escogiendo la respuesta según la afirmación planteada le describa a usted poco (no le describe bien) o mucho (le describe muy bien).

Marque con una X el círculo que mejor le describa: 1 = Poco | 2 = Un poco | 3 = Ni poco ni mucho | 4 = Bastante | 5 = Mucho

		Poco ho			Muc
1	Sueño despierto y fantaseo, con cierta regularidad, sobre cosas que podrían pasarme.	☐	☐	☐	☐
2	Frecuentemente tengo sentimientos de compasión y preocupación respecto a gente menos afortunada que yo.	☐	☐	☐	☐
3	En algunas ocasiones encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de las otras personas.	☐	☐	☐	☐
4	No suelo sentir mucha lástima por las otras personas cuando tienen problemas.	☐	☐	☐	☐
5	Me siento realmente involucrado con los sentimientos de los personajes de una novela.	☐	☐	☐	☐
6	En las situaciones de emergencia me siento aprensivo y a punto de enfermarme.	☐	☐	☐	☐
7	Generalmente soy objetivo cuando veo una película o representación teatral y no suelo sentirme completamente inmerso en ellas.	☐	☐	☐	☐
8	Intento contemplar la posición de todo el mundo antes de tomar una decisión.	☐	☐	☐	☐
9	Cuando veo a una persona de quien se aprovechan, me siento un tanto protector hacia ella.	☐	☐	☐	☐
10	A veces me siento indefenso cuando estoy en medio de una situación con mucha carga emocional.	☐	☐	☐	☐
		Poco ho			Muc
11	A veces intento comprender mejor a mis amigos imaginando cómo se deben ver las cosas desde su punto de vista.	☐	☐	☐	☐
12	Llegar a sentirme extremadamente involucrado en un buen libro o película es bastante raro para mí.	☐	☐	☐	☐
13	Cuando veo que alguien se ha hecho daño suelo mantener la calma.	☐	☐	☐	☐
14	Las desgracias de las otras personas no me suelen perturbar demasiado.	☐	☐	☐	☐
15	Si estoy convencido de tener la certeza sobre algo no suelo perder demasiado tiempo escuchando las argumentaciones de otras personas.	☐	☐	☐	☐
16	Después de ver una representación teatral o una película me he sentido como si yo hubiese sido uno de los personajes.	☐	☐	☐	☐
17	Me asusta encontrarme en una situación emocional tensa.	☐	☐	☐	☐

Anexo 7. Resultados del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)

El presente anexo presenta los resultados obtenidos mediante la aplicación del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) en las mediciones pre-intervención y post-intervención realizadas a una muestra de 51 estudiantes. La información obtenida en el análisis de cada una de las áreas del Índice de Reactividad Interpersonal fue relevante para la organización del plan de intervención, ya que permitió estructurar las actividades según el nivel de dificultad evidenciado en cada área. Además, se colocó el resultado post intervención para analizar la eficacia de la aplicación por áreas. En las tablas se utiliza el término *ítem* para referirse a cada una de las preguntas que conforman el instrumento. Los valores presentados en las tablas comparativas corresponden a la suma total de las respuestas obtenidas por los 51 estudiantes en cada pregunta, tanto en la medición pre-intervención como en la post-intervención. Esta organización permite identificar las variaciones registradas en cada dimensión evaluada.

Resultados Pre y Post -Intervención

Análisis Descriptivo Comparativo Pre y Post-Intervención

Tabla A1

Análisis Comparativo Pre y Post Intervención – Escala Toma de Perspectiva del Cuestionario Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)

Ítem		Pre Intervención	Post Intervención
	Toma de perspectiva		
3	En algunas ocasiones encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de las otras personas.	141	144
8	Intento contemplar la posición de todo el mundo antes de tomar una decisión.	136	157
11	A veces intento comprender mejor a mis amigos imaginando cómo se deben ver las cosas desde su punto de vista.	169	171
15	Si estoy convencido de tener la certeza sobre algo no suelo perder demasiado tiempo escuchando las argumentaciones de otras personas.	132	149
21	Creo que cada situación presenta dos caras e intento contemplarlas a las dos.	146	167
25	Cuando alguien me hace enfadar, suelo intentar ponerme por un momento en su lugar.	110	151
28	Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar.	130	183
TOTAL ESCALA		964	1122

Fuente. Elaboración propia, (2026). IRI (Davis, 1980; 1983)

La Tabla A1 – evidencia que, en la fase pre-intervención, los ítems se ubicaron entre 110 y 169, reflejando una habilidad moderada para comprender la perspectiva de otros. En la fase post intervención, todos los ítems aumentaron: los mayores incrementos se observaron en los ítems 25 y 28, mientras que los ítems 3 y 11 mostraron incrementos menores. Esto evidencia una mejora global en la capacidad de tomar perspectiva, con un total de escala que pasó de 964 a 1,122.

Tabla A2

Análisis Comparativo Pre y Post Intervención – Escala Toma de Fantasía del Cuestionario Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)

Ítem	Escala de Fantasía	Pre Intervención	Post Intervención
1	Sueño despierto y fantaseo, con cierta regularidad, sobre cosas que podrían pasarme.	154	160
5	Me siento realmente involucrado con los sentimientos de los personajes de una novela.	97	117
7	Generalmente soy objetivo cuando veo una película o representación teatral y no suelo sentirme completamente inmerso en ellas.	122	124
8	Intento contemplar la posición de todo el mundo antes de tomar una decisión.	136	157
12	Llegar a sentirme extremadamente involucrado en un buen libro o película es bastante raro para mí.	131	145
16	Después de ver una representación teatral o una película me he sentido como si yo hubiese sido uno de los personajes.	140	156
17	Me asusta encontrarme en una situación emocional tensa.	120	168
23	Cuando veo una buena película me pongo fácilmente en el lugar del personaje principal.	119	148
26	Cuando leo una historia interesante en un relato o novela, me imagino cómo me sentiría yo si los acontecimientos en la historia me sucedieran a mí.	109	163
TOTAL ESCALA		1128	1398

Fuente. Elaboración propia, (2026). IRI (Davis, 1980; 1983)

La Tabla A2 – evidencia que, en la fase pre-intervención, los ítems se ubicaron entre 97 y 154, indicando un nivel medio de involucramiento imaginativo y emocional. En la fase post intervención, todos los ítems aumentaron: los mayores incrementos se dieron en los ítems 5, 17 y 26, relacionados con inmersión emocional y proyección personal en la historia, mientras que los ítems 1 y 7 mostraron aumentos menores. El total de la escala trasciende de 1,128 a 1,398, poniendo en evidencia el incremento global dentro de la capacidad imaginativa de los discentes.

Tabla A3

Análisis Comparativo Pre y Post Intervención – Escala de preocupación Empática del Cuestionario Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)

Ítem	Escala de Preocupación Empática	Pre-Intervención	Post Intervención
2	Frecuentemente tengo sentimientos de compasión y preocupación respecto a gente menos afortunada que yo.	144	172
4	No suelo sentir mucha lástima por las otras personas cuando tienen problemas.	119	127
9	Cuando veo a una persona de quien se aprovechan, me siento un tanto protector hacia ella.	146	162
14	Las desgracias de las otras personas no me suelen perturbar demasiado.	129	134
18	A veces no siento demasiada lástima cuando veo que tratan a una persona de forma injusta.	119	150
22	Me describiría a mí mismo como una persona con bastante buen corazón.	118	160
TOTAL ESCALA		775	905

Fuente. Elaboración propia, (2026). IRI (Davis, 1980; 1983)

La Tabla A3 – evidencia que, en la fase pre-intervención, los ítems se ubicaron entre 118 y 146, indicando un nivel medio de sensibilidad y empatía hacia los demás. En la fase post intervención, todos los ítems aumentaron: los mayores incrementos se observaron en los ítems 2, 18 y 22, mientras que los ítems 4 y 14 mostraron aumentos menores. Esto refleja un incremento global en la preocupación por los demás, con el total de la escala pasando de 775 a 905.

Tabla A4

Análisis Comparativo Pre y Post Intervención – Escala Toma de Angustia Personal del Cuestionario Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)

Ítem	Escala de Angustia Personal	Pre Intervención	Post Intervención
6	En las situaciones de emergencia me siento aprensivo y a punto de enfermar.	118	135
10	A veces me siento indefenso cuando estoy en medio de una situación con mucha carga emocional.	159	170
13	Cuando veo que alguien se ha hecho daño suelo mantener la calma.	136	149
17	Me asusta encontrarme en una situación emocional tensa.	120	168
19	Suelo ser bastante efectivo al enfrentarme a situaciones de emergencia.	126	153

20	Frecuentemente me siento afectado por cosas que veo que pasan.	140	184
24	Suelo perder el control durante las situaciones de emergencia.	119	144
27	Cuando en una situación de emergencia veo que alguien necesita urgentemente ayuda me siento al borde del colapso nervioso.	107	162
TOTAL ESCALA		1025	1365

Fuente. Elaboración propia, (2026). IRI (Davis, 1980; 1983)

En la tabla A4 se evidencia que en la fase de pre intervención, los resultados de los ítems se ubican entre 107 y 159, reflejando un nivel moderado de angustia y reactividad emocional. Por otro lado, en la fase post intervención se evidencia un aumento de todos los ítems, destacando los ítems 17, 20 y 27, mismos se representan la afectación emocional y la reacción ante emergencias. En efecto, se obtiene un crecimiento global de la percepción de angustia, con el total de la escala pasando de 1,025 a 1,365.

Anexo 4. Programa de Estrategias Lúdicas para Fomentar un Ambiente Escolar Empático en Adolescentes de 12 a 14 Años en la Unidad Educativa Edward Joseph Flánagan.



https://www.canva.com/design/DAGzuV5ZrOE/Hjzl2rlE3jtkYIrIr7QVSQ/edit?utm_content=DAGzuV5ZrOE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 5. Evidencias del estudio

