

GRUPO BLR

INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES LÚDICOS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL EN EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA MACHALA 2025

ISBN: 978-9907-852-30-1

Norma Carmen Carmona Banderas
Ángel David Arias Jumbo
Roger Andrés Quichimbo González

2026

INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES LÚDICOS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL EN EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA MACHALA 2025

Norma Carmen Carmona Banderas

Ángel David Arias Jumbo

Roger Andrés Quichimbo González

AUTORES

UTMACH

Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad científica.

©Grupo Editorial BLR
Universidad Técnica de Machala
Riobamba – Ecuador
Correo: publicaciones@grupoblr.com
https://grupoblr.com/libros-investigo
REPOSITORIO



Carmona, N., Arias , A., Quichimbo, R. (2026) Integración de recursos digitales lúdicos para el desarrollo de la inteligencia socioemocional en educación básica media. Machala 2025. Grupo Editorial BLR.

© Norma Carmen Carmona Banderas
Ángel David Arias Jumbo
Roger Andrés Quichimbo González

Integración de recursos digitales lúdicos para el desarrollo de la inteligencia socioemocional en educación básica media. Machala 2025

ISBN: 978-9907-852-30-1

El copyright promueve la libertad de expresión, protege la diversidad de ideas y conocimiento, además apoya la libre expresión. Se prohíbe de manera rigurosa la producción o el almacenamiento de esta publicación, ya sea en su totalidad o en parte, está estrictamente prohibido por ley, incluyendo el diseño de la portada, así como su difusión a través de cualquiera de sus medios, ya sean electrónicos, mecánicos, ópticos, de grabación o incluso de fotocopia, sin permiso de los propietarios de los derechos de autor.

Filiación de autores

Norma Carmen Carmona Banderas

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: ncarmona@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6481-2839

Ángel David Arias Jumbo

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: aarias14@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1385-186X

Roger Andrés Quichimbo González

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: rquichimb2@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3596-3197

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS vi

ÍNDICE DE FIGURAS i

JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA iii

PARTE I. FUNDAMENTOS Y PEDAGOGÍAS. 11

CAPÍTULO I 11

1 RECURSOS DIGITALES LÚDICOS CON ENFOQUE COLABORATIVO PARA ESTUDIANTES DE 9-11 AÑOS 11

1.1 Características de los recursos digitales lúdicos efectivos 11

1.2 Recursos digitales lúdicos en plataformas colaborativas 12

1.3 Recursos digitales lúdicos en gamificaciones colaborativas 13

CAPÍTULO II 16

2 ESTADO INICIAL DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIASOCIOEMOCIONAL EN BÁSICA MEDIA ... 16

2.1 Conceptualización de la inteligencia socioemocional 16

2.2 Características evolutivas socioemocionales en estudiantes de 9-11 años 17

2.3 Dimensiones de la inteligencia socioemocional en el contexto escolar 18

CAPÍTULO III 21

3 INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES LÚDICOS PARA EL FORTALECIMIENTO SOCIOEMOCIONAL 21

3.1 Fundamentos teóricos de la integración tecnológica educativa . 21

3.2 Estrategias de implementación en el aula 22

3.2.1 Evaluación del mejoramiento de competencias socioemocionales 24

PARTE II. ARTICULACIÓN LEGAL Y CONTEXTUAL 26

CAPÍTULO IV 26

4 POLÍTICAS Y MARCOS INTERNACIONALES DE LA EDUCACIÓN 26

4.1 Políticas y recomendaciones de organismos internacionales 27

4.2 Iniciativas regionales de integración educativa..... 28

CAPITULO V 30

5 LEGISLACIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ECUADOR 30

5.1 Constitución del Ecuador y Legislación Educativa. 30

5.2 Plan Decenal 2016–2026 y Agenda Educativa Digital 2021–2025. 31

5.3 Iniciativas y programas del Ministerio de Educación. 32

CAPÍTULO VI..... 35

6 CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DEL PROYECTO..... 35

6.1 Contexto General y Delimitación Territorial 35

6.2 Población de Estudio..... 36

6.3 Antecedentes Históricos Socioeducativos..... 37

6.4 Entorno Particular del Proyecto y Contextualización de la Problemática 38

CAPÍTULO VII 40

7 NATURALEZA Y ALCANCE DEL ESTUDIO..... 40

7.1 Aproximación Metodológica y Diseño 41

CAPITULO VIII **..... 45**

8 DELIMITACIÓN Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN **45**

8.1 Delimitación De La Población Y Configuración Muestral. 45

8.2 Estrategias E Instrumentos De Recolección De Datos. 46

CAPÍTULO IX..... 49

9 INSTRUMENTOS PRINCIPALES DE INVESTIGACIÓN 49

9.1 Encuestas sobre uso potencial de recursos digitales lúdicos a docentes 49

9.2 Guías de observación sistemática. 49

9.3 Análisis de la información. 50

9.4 Consideraciones éticas. 52

CAPÍTULO X 55

10 RESULTADOS, DISCUSIÓN Y PROPUESTA 55

10.1 Encuesta Realizada A Docentes. 55

PROPUESTA 86

10.2 Introducción. 86

10.3 Propósito De La Propuesta 87

10.4 Objetivo General 88

10.5 Objetivos Específicos 89

10.6 Fundamentación Pedagógica 89

10.7 Descripción Funcional De La Plataforma Gamifik 90

10.8 Modalidad De Aplicación De La Propuesta 91

10.9 Rol De Los Actores Educativos En La Propuesta 92

10.10 Estrategia De Seguimiento Y Evaluación De La Propuesta 93

10.11 Pertinencia Y Coherencia De La Propuesta Con Los Resultados De La Investigación 93

10.12 Proyección Y Sostenibilidad De La Propuesta 94

10.13 Síntesis De La Propuesta Dentro Del Estudio. 95

PARTE IV. EPÍLOGO 96

Conclusiones 96

BIBLIOGRAFÍA 103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.Referencia 2: ¿Ha aplicado anteriormente actividades educativas con computador/tablet/celular en esta institución? 55

Tabla 2. Considero que los juegos o actividades digitales pueden aumentar la motivación el interés de mis estudiantes.. 57

Tabla 3.Pienso que las dinámicas lúdicas digitales favorecen la cooperación y el respeto entre los estudiantes. 59

Tabla 4.Me siento capaz de aplicar actividades gamificadas con orientación o capacitación previa...... 62

Tabla 5.Considero que durante las actividades digitales lúdicas es posible observar el manejo emocional y la autorregulación de los estudiantes. 64

Tabla 6.Opino que los juegos desde recursos digitales pueden fortalecer la empatía y el respeto mutuo entre los estudiantes. 66

Tabla 7.Creo que la falta de herramientas digitales limita el desarrollo de la motivación y la cooperación en el aula. 68

Tabla 8.Considero que las actividades digitales lúdicas pueden combinar el aprendizaje de contenidos con el desarrollo socioemocional. 70

Tabla 9.Creo que aplicar recursos digitales en clase puede mejorar tanto la convivencia escolar como el rendimiento académico. 72

Tabla 10.Estoy dispuesto/a a participar en programas de formación docente sobre uso pedagógico de recursos digitales lúdicos. 75

Tabla 11.Guía de observación estructurada. 77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.El Oro y sus Cantones. 36

Figura 2. Referencia 1: Años de experiencia docente 55

Figura 3. Grafico realizado en base a la frecuencia de la aplicación de actividades educativas en dispositivos electrónicos 56

Figura 4. El gráfico muestra el nivel de interés que tienen los docentes respecto a la idea de que los juegos o actividades digitales pueden incrementar la motivación y el interés de sus estudiantes. 58

Figura 5 60

Figura 6. La gráfica refleja cómo perciben los docentes su preparación para implementar actividades gamificadas luego de recibir una guía o capacitación. 62

Figura 7. La gráfica refleja la percepción docente respecto a cómo las actividades digitales lúdicas permiten identificar aspectos de manejo emocional y autorregulación en los estudiantes. 64

Figura 8 66

Figura 9. Refleja la percepción docente respecto al impacto de la ausencia de recursos digitales en la motivación y la cooperación. 68

Figura 10. Nota: El gráfico refleja la percepción docente acerca de la integración entre contenidos y desarrollo socioemocional mediante actividades digitales lúdicas. 71

Figura 11. El gráfico refleja la percepción docente respecto al impacto de los recursos digitales en la convivencia y el rendimiento. 73

Figura 12. El gráfico refleja cómo perciben los docentes su disposición a capacitarse en el uso de recursos digitales lúdicos. 75

JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA

La educación contemporánea se enfrenta al desafío impostergable de formar estudiantes que no solo posean conocimientos académicos sólidos y competencias cognitivas, sino que también desarrollen habilidades que les permitan actuar de manera ética y efectiva en un entorno social y emocional cada vez más complejo, por lo tanto este libro plantea la Inteligencia Socioemocional como una competencia transversal y decisiva para el éxito personal, la calidad de vida y la integración social productiva, trascendiendo el mero rendimiento escolar y convirtiéndose en un eje fundamental de la formación integral.

Este libro se enfoca en el análisis de la integración de recursos digitales lúdicos como estrategia innovadora y pertinente, adaptada a la actualidad, teniendo como propósito potenciar el desarrollo de la inteligencia socioemocional en estudiantes de Básica Media, la cual, es un etapa crucial de transición y consolidación identitaria en la adolescencia, donde las emociones y percepciones juegan un papel determinante en la construcción de la personalidad, así como en la manera de relacionarse con los demás, de modo que dejar atrás los diversos métodos pedagógicos tradicionales y expositivos se vuelve una necesidad, ya que estos suelen desatender el ámbito emocional, mientras que las herramientas digitales interactivas tienen la capacidad de captar la atención y el interés de los estudiantes, ofreciendo experiencias de aprendizaje inmersivas, significativas y aplicables en la vida diaria.

El contexto geográfico y temporal de Machala en el año 2025 no se toma en cuenta como un simple accesorio, sino, es tratado como un marco

referencial que permite analizar con rigor la viabilidad y efectividad de estas diversas estrategias en un ambiente educativo más específico, considerando las particularidades culturales y las condiciones de acceso a la tecnología propias de la región, lo que permite que este libro responda de manera cercana a su contexto y resulte especialmente relevante, en este sentido, el crecimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación ha generado cambios importantes en la manera en que las personas se relacionan y aprenden, por lo que resulta cada vez más necesario incorporar herramientas digitales en la práctica pedagógica de forma intencional, especialmente aquellas que incluyen elementos lúdicos, ya que pueden favorecer la reflexión sobre el propio aprendizaje y promover la interacción entre los estudiantes dentro de espacios seguros y adecuados.

El presente libro tiene como finalidad analizar la incidencia de los recursos digitales de carácter lúdico en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, en este sentido, se proponen orientaciones pedagógicas que faciliten su incorporación en la práctica educativa diaria, en donde se parte de la premisa de que la mediación tecnológica, utilizada de manera adecuada, puede favorecer procesos como la empatía, la conciencia emocional, la regulación de las emociones y la resolución de conflictos, de esta manera, se busca contribuir a la formación de estudiantes con competencias emocionales sólidas, capaces de desenvolverse en el contexto actual marcado por lo digital.

En relación con los antecedentes, se evidencia que el estudio de la inteligencia socioemocional ha cobrado creciente importancia en las últimas décadas, contando desde los planteamientos iniciales de Salovey

y Mayer hasta su difusión por Daniel Goleman, diversas investigaciones han demostrado que estas competencias influyen significativamente en el bienestar y el desempeño de las personas, incluso por encima de indicadores tradicionales como el coeficiente intelectual, asimismo, estudios a nivel internacional han señalado que el desarrollo temprano de habilidades como la empatía, la autorregulación y la interacción social se asocia con mejores resultados académicos y una menor presencia de problemáticas como conductas disruptivas, acoso escolar o abandono educativo.

De manera paralela, el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, junto con estrategias como la gamificación, ha generado nuevas oportunidades de estudio, además, se ha observado que los juegos educativos, las simulaciones y las plataformas digitales pueden enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que ofrecen entornos controlados para el fortalecimiento de habilidades emocionales, no obstante, en contextos específicos como el de Machala, se identifica una limitada producción de evidencia empírica, lo cual justifica la pertinencia de este trabajo.

La relevancia de este libro también se relaciona con la necesidad de responder a las demandas actuales de los niños entre 9 y 11 años, quienes se encuentran en una etapa importante para fortalecer su identidad y aprender a gestionar sus emociones, desde esta perspectiva, conocer las características de las plataformas digitales y los elementos de la gamificación permite comprender cómo pueden utilizarse de manera responsable y planificada, favoreciendo no solo una participación más activa de los estudiantes, sino también la atención de dificultades

frecuentes como la desmotivación, el poco control de los impulsos y los conflictos en la convivencia escolar, contribuyendo así a crear un ambiente educativo más positivo y a mejorar el aprendizaje.

En síntesis, la obra se presenta como una propuesta que articula el uso de la tecnología con el desarrollo socioemocional, aportando tanto al ámbito teórico como a la práctica educativa. Su contribución se orienta a la formación de estudiantes empáticos, con capacidad de autorregulación y preparados para enfrentar de manera equilibrada las exigencias de una sociedad cada vez más digitalizada.

Enfoque Teórico Y Marco Conceptual Preliminar

La educación en el siglo XXI se encuentra atravesada por transformaciones profundas que responden a los cambios sociales, culturales y tecnológicos de la época, en este contexto los sistemas escolares enfrentan el reto de formar individuos capaces de desenvolverse en un mundo interconectado, diverso y en constante evolución, lo que implica que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben adaptarse a nuevas realidades y aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología digital, de manera que el conocimiento no se limite a la transmisión de contenidos, sino que se convierta en una experiencia integral que atienda las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes

La infancia, particularmente entre los nueve y once años, constituye una etapa decisiva en la formación de habilidades que marcarán el desarrollo futuro de los individuos, pues en este periodo los estudiantes comienzan a consolidar aprendizajes básicos, a experimentar una mayor autonomía

en sus procesos de aprendizaje y a desarrollar una conciencia más clara de sus emociones y de las relaciones que establecen con los demás, por ello resulta indispensable que la escuela ofrezca experiencias educativas que no solo transmitan conocimientos académicos, sino que también fortalezcan la empatía, la cooperación y la autorregulación, competencias que serán determinantes en su vida cotidiana y en su capacidad de enfrentar los retos de la sociedad contemporánea

El uso de recursos digitales con carácter lúdico y colaborativo se presenta como una estrategia pedagógica que responde a estas necesidades, ya que permite crear escenarios de aprendizaje donde el juego se convierte en un medio para la motivación y la creatividad, al mismo tiempo que fomenta la interacción entre pares y genera un ambiente de colaboración que favorece tanto el aprendizaje de contenidos como el desarrollo socioemocional, además la gamificación y las plataformas digitales ofrecen la posibilidad de diseñar actividades que se adaptan a las características de los estudiantes, promoviendo la participación activa y el compromiso con el proceso educativo, lo que convierte a la tecnología en un aliado para la construcción de experiencias significativas

La educación ya no puede concebirse como un proceso unidireccional centrado en la figura del docente, sino como un espacio dinámico donde los estudiantes participan de manera activa en la construcción de su propio conocimiento, en este sentido la incorporación de recursos digitales lúdicos con enfoque colaborativo abre la posibilidad de transformar el aula en un entorno más inclusivo, participativo y motivador, donde los estudiantes no solo aprenden contenidos

académicos, sino que también desarrollan competencias socioemocionales que les permiten relacionarse de manera más saludable con sus compañeros y enfrentar situaciones de conflicto con mayor madurez

El desarrollo socioemocional en la infancia requiere de estrategias que permitan a los estudiantes reconocer y regular sus emociones, establecer relaciones positivas y resolver conflictos de manera constructiva, competencias que no se adquieren de manera espontánea, sino que deben ser estimuladas y guiadas por los docentes, en este sentido la incorporación de actividades digitales lúdicas ofrece un espacio donde los estudiantes pueden practicar estas habilidades en un entorno seguro y controlado, mientras participan en dinámicas que resultan atractivas y motivadoras, lo que convierte al aula en un laboratorio de convivencia donde se ensayan formas de interacción que luego se trasladan a la vida cotidiana

La integración de recursos digitales en la educación no debe ser vista como una moda pasajera, sino como una respuesta a las exigencias de un mundo en constante transformación, donde la capacidad de adaptarse a entornos digitales y de trabajar en equipo se convierte en una condición indispensable para el éxito académico y profesional, por ello es necesario que los docentes cuenten con estrategias claras para implementar estas herramientas en el aula, así como con criterios de evaluación que les permitan medir su impacto en el desarrollo de los estudiantes, de manera que la tecnología no se convierta en un fin en sí mismo, sino en un medio para alcanzar objetivos pedagógicos concretos

La evaluación del impacto de los recursos digitales lúdicos en el fortalecimiento socioemocional no puede limitarse a indicadores cuantitativos, sino que debe incluir observaciones cualitativas que reflejen cambios en la manera en que los estudiantes se relacionan, se comunican y enfrentan situaciones de conflicto, de ahí la importancia de utilizar instrumentos como encuestas, guías de observación y análisis de información, que permitan obtener una visión más completa del proceso y garantizar que las actividades digitales realmente contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes, además se destaca que las consideraciones éticas son fundamentales, pues el uso de tecnología en el aula implica responsabilidades relacionadas con la protección de datos, el respeto a la diversidad y la promoción de un ambiente inclusivo

La educación digital con enfoque lúdico y colaborativo no solo transforma la manera en que los estudiantes aprenden, sino también la manera en que los docentes conciben su práctica pedagógica, ya que les exige repensar sus estrategias, adaptarse a nuevas herramientas y asumir un rol más cercano al de facilitadores del aprendizaje, en este sentido se plantea que la formación docente es un elemento clave para garantizar el éxito de estas iniciativas, pues los maestros deben contar con las competencias necesarias para diseñar, implementar y evaluar actividades digitales que respondan a las necesidades de sus estudiantes y que contribuyan al fortalecimiento de sus competencias socioemocionales

La reflexión sobre la educación digital y el desarrollo socioemocional en la infancia invita a considerar que la escuela no puede permanecer ajena a los cambios de la sociedad, sino que debe convertirse en un

espacio donde se ensayan nuevas formas de aprendizaje y convivencia, de manera que los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino que también desarrollen habilidades que les permitan enfrentar los retos de la vida cotidiana con mayor seguridad y responsabilidad, en este sentido la incorporación de recursos digitales lúdicos con enfoque colaborativo se presenta como una estrategia que contribuye a la construcción de una educación más humana, más inclusiva y más pertinente para los tiempos que vivimos.

PARTE I. FUNDAMENTOS Y PEDAGOGÍAS.

CAPÍTULO I

1 RECURSOS DIGITALES LÚDICOS CON ENFOQUE COLABORATIVO PARA ESTUDIANTES DE 9-11 AÑOS

1.1 Características de los recursos digitales lúdicos efectivos

Conceptualizando estos elementos, Zambrano y Solano (2025) plantean que los recursos digitales lúdicos efectivos se caracterizan por fomentar la motivación y el aprendizaje significativo, especialmente cuando se adaptan a los estilos cognitivos de los estudiantes y permiten una retroalimentación inmediata; por su parte, Guiracocha y Vargas (2025) destacan que estos recursos deben ser dinámicos, interactivos y capaces de mejorar la participación estudiantil, facilitando la comprensión de contenidos y el desarrollo de habilidades cognitivas, mientras que Ayala Laverde et al. (2024) afirman que los juegos educativos, tanto digitales como físicos, promueven ambientes participativos y enriquecedores, siempre que estén alineados con los objetivos pedagógicos y se integren de forma coherente en la planificación docente, lo que evidencia que la efectividad de estos recursos depende de su capacidad para conectar conocimientos previos con nuevos aprendizajes y estimular el compromiso del estudiante.

Es entonces que los recursos digitales lúdicos con enfoque resultan eficaces cuando logran activar el interés y la motivación intrínseca del estudiante para aprender, lo cual se relaciona directamente con el aprendizaje significativo, entendido como la capacidad de integrar

nuevos conocimientos de forma comprensible y duradera; para ello es esencial que estos recursos se ajusten a los estilos cognitivos, permitiendo que cada estudiante procese la información de acuerdo con sus preferencias y fortalezas mentales. Además, la retroalimentación inmediata cumple un papel fundamental al ofrecer orientación oportuna que favorece la autorregulación del aprendizaje y, por otro lado, la interactividad y el dinamismo no solo estimulan la participación del estudiantado, sino que también promueven la exploración activa del contenido y la resolución de problemas en contextos reales o simulados. En este mismo sentido, cuando estos recursos se integran coherentemente en la planificación docente y responden a los objetivos pedagógicos establecidos, se favorece la construcción de ambientes educativos en los que el estudiante participa de manera activa y en cooperación, lo cual demuestra tener resultados enriquecedores para su desarrollo cognitivo integral.

1.2 Recursos digitales lúdicos en plataformas colaborativas

En lo que respecta a esta cuestión, Torres Asprilla (2025) expone que los recursos digitales lúdicos implementados en plataformas de actividades colaborativas tienen el potencial para personalizar el aprendizaje y fomentar la participación estudiantil en zonas rurales, además señala que estos recursos promueven la inclusión cuando se adaptan a las características culturales del entorno. Por otro lado, Paucar et al. (2023) explican que plataformas como Padlet y Google Classroom fortalecen el aprendizaje colaborativo al facilitar la interacción entre estudiantes y el desarrollo de habilidades comunicativas gracias a sus elementos diversificados, en lo cual también destacan que el diseño

pedagógico debe considerar la motivación y el acompañamiento docente; y ofreciendo otra perspectiva, Sánchez et al. (2025) afirman que herramientas como Educaplay y Wordwall son ampliamente utilizadas en instituciones del país, ya que sus recursos permiten integrar dinámicas lúdicas en el aula y fomentar el trabajo en equipo, sin embargo advierten que su efectividad depende de la capacitación docente y del acceso equitativo a la tecnología.

Por lo tanto, es posible sostener que los recursos digitales lúdicos implementados en plataformas colaborativas son una alternativa prometedora para optimizar el aprendizaje al integrar tecnologías que permiten personalizar los contenidos y fomentar la participación activa de los estudiantes, aspecto especialmente relevante en zonas rurales donde la adaptación a características culturales favorece la inclusión educativa, además, herramientas como Padlet y Google Classroom fortalecen el aprendizaje colaborativo al facilitar la interacción entre estudiantes y el desarrollo de habilidades comunicativas, lo que promueve el trabajo en equipo, para lograr su efectividad, es necesario que el diseño pedagógico considere la motivación estudiantil y el acompañamiento docente constante, asimismo, plataformas lúdicas como Educaplay y Wordwall enriquecen la experiencia educativa y estimulan la cooperación, aunque su impacto depende directamente de la capacitación docente y del acceso equitativo a la tecnología, factores determinantes para garantizar que estas herramientas contribuyan a un aprendizaje significativo y colaborativo.

1.3 Recursos digitales lúdicos en gamificaciones colaborativas

Consolidando las características de la primera variable, Peñafiel et al. (2025) señalan que el juego y la gamificación son herramientas esenciales en el proceso de aprendizaje, cuyos componentes lúdicos permiten crear ambientes motivadores y significativos en el aula, además destacan que los docentes deben integrar actividades lúdicas alineadas con los objetivos educativos para fortalecer la participación estudiantil, por consiguiente, Padilla et al. (2025) afirman que el uso de recursos como desafíos, recompensas y narrativas mejora la motivación y el rendimiento académico en educación primaria, sin embargo advierten que su implementación requiere formación docente y elementos tecnológicos adecuados, por eso, Velasco et al. (2025) concluyen que la gamificación aplicada en matemáticas incrementa la motivación en el 90% de los casos y mejora el rendimiento en el 85%, además resaltan que herramientas como Kahoot, Quizizz y Wordwall son las más utilizadas por los docentes ecuatorianos, quienes valoran positivamente su impacto en el aprendizaje.

De tal modo, se determina que los recursos digitales lúdicos aplicados inherentemente al desarrollo de herramientas gamificadoras para la acción colaborativa son componentes esenciales en el proceso educativo, que generan ambientes motivadores y significativos que favorecen el aprendizaje, para ello es fundamental que las actividades lúdicas se alineen con los objetivos pedagógicos, asegurando así una relación directa con los aprendizajes esperados, además, la inclusión de desafíos, recompensas y narrativas contribuye a mejorar la motivación y el rendimiento académico en la educación primaria, aunque su implementación requiere formación docente adecuada y recursos tecnológicos suficientes, investigaciones recientes demuestran que la

gamificación aplicada en matemáticas incrementa significativamente la motivación y el rendimiento, destacando plataformas como Kahoot, Quizizz y Wordwall, que son valoradas por docentes ecuatorianos por su impacto positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO II

2 ESTADO INICIAL DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIASOCIOEMOCIONAL EN BÁSICA MEDIA

2.1 Conceptualización de la inteligencia socioemocional

Para la sólida comprensión de esta cuestión, Murillo et al. (2018) define la inteligencia socioemocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, lo cual permite al individuo adaptarse a su entorno y establecer relaciones interpersonales más favorables; Velásquez-Pérez et al. (2023) complementa esta visión al señalar que esta inteligencia implica reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas, siendo una competencia esencial para el desarrollo integral del estudiante. Por último, Portilla et al. (2025) afirma que estas habilidades pueden ser promovidas desde el aula mediante estrategias lúdicas, puesto que el juego facilita la adquisición de herramientas emocionales y sociales que fortalecen la convivencia y el aprendizaje.

Entonces, en primera instancia se comprende que la inteligencia socioemocional, entendida como un conjunto de conocimientos y habilidades, integra aspectos cognitivos y afectivos que permiten al estudiante comprender y regular sus emociones en función del contexto, la capacidad de reconocer y gestionar emociones es fundamental para establecer relaciones empáticas, resolver conflictos y tomar decisiones responsables, mientras que las estrategias lúdicas representan un medio pedagógico eficaz para desarrollar estas competencias, ya que el juego

estimula la participación activa, el autoconocimiento y la interacción social, por lo tanto, conceptualizar la inteligencia socioemocional implica reconocerla como una competencia integral que puede ser enseñada, aprendida y fortalecida desde la práctica educativa.

2.2 Características evolutivas socioemocionales en estudiantes de 9-11 años

Analizando la variable dentro de este rango etario, Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021) explican que los niños entre 9 y 11 años pueden presentar un desarrollo emocional asincrónico respecto a su madurez cognitiva, lo que se manifiesta en una alta sensibilidad emocional, perfeccionismo y dificultades para adaptarse socialmente; en cambio, Suarez-Reyes et al. (2025) evidencian que en esta etapa evolutiva predominan emociones como la tristeza, la ansiedad y el estrés, especialmente cuando existen factores familiares disfuncionales que afectan la autoestima y la interacción escolar, contrastando con el argumento de Oña Rivera et al. (2025) quienes afirman que los estudiantes de básica media requieren una educación socioemocional que fortalezca habilidades como la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables, debido a que estas competencias son esenciales para afrontar los cambios emocionales y sociales propios de esta edad.

Comparando perspectivas, se concreta que las cualidades evolutivas socioemocionales en estudiantes de 9 a 11 años se definen por una transición compleja entre la infancia y la preadolescencia, donde el desarrollo emocional asincrónico implica que, aunque los niños pueden

tener un pensamiento lógico más avanzado, sus emociones aún son inestables y difíciles de gestionar, lo que puede generar frustración o aislamiento, las emociones intensas y baja autoestima son comunes en esta etapa, ya que los estudiantes comienzan a compararse con sus pares y a construir su identidad, lo que los hace más vulnerables a la crítica y al rechazo, por ello, la autorregulación y empatía son competencias clave que deben ser promovidas desde el aula, ya que permiten al estudiante reconocer sus emociones, comprender a los demás y establecer relaciones saludables, estas características no solo definen su desarrollo, sino que también orientan la necesidad de estrategias pedagógicas que respondan a su realidad emocional y social.

2.3 Dimensiones de la inteligencia socioemocional en el contexto escolar

Relacionando a profundidad esta cuestión en la educación, López et al. (2020) explican que la inteligencia socioemocional en el contexto escolar se estructura en torno a dimensiones fundamentales como la autorregulación emocional, la empatía, la toma de decisiones responsables y la habilidad para establecer relaciones positivas, las cuales inciden directamente en el clima escolar, la convivencia y el rendimiento académico. Arango et al. (2024) señalan que estas dimensiones pueden organizarse en tres grandes enfoques: como competencias vinculadas a la interacción social y la regulación emocional, como habilidades de carácter no cognitivo fundamentales para el desarrollo integral, y como factores influyentes en el desempeño académico y la adaptación social.

Por su parte, Jácome et al. (2024) amplían esta perspectiva al definir la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer, comprender y gestionar tanto las emociones propias como las de los demás, y gracias a este planteamiento, se identifican componentes como la autoconciencia, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, los cuales contribuyen al fortalecimiento de procesos como la cooperación, la resiliencia, así como la capacidad de adaptación frente a las exigencias del entorno escolar.

.En base a lo anterior, se sostiene que las dimensiones de la inteligencia socioemocional en el contexto escolar permiten comprender cómo los estudiantes desarrollan competencias clave para su bienestar y éxito académico, en donde la autorregulación emocional les ayuda a manejar el estrés y la frustración, mientras que la empatía y las habilidades sociales fomentan relaciones saludables y ambientes de aprendizaje colaborativos, teniendo en cuenta que, estas dimensiones no actúan de forma aislada, sino que se interrelacionan a partir del enfoque de las habilidades no cognitivas hacia las cognitivas, potenciando elementos determinantes en el desarrollo integral como la concentración, la motivación y la resolución de conflictos, además, la toma de decisiones responsables permite a los estudiantes evaluar las consecuencias de sus actos, fortaleciendo su autonomía y compromiso con el saber, por ello, la inteligencia socioemocional no solo mejora el rendimiento académico, también promueve una formación integral, donde el estudiante se convierte en un sujeto activo, reflexivo y socialmente competente.

De este modo, el estado inicial del desarrollo de la inteligencia

socioemocional en estudiantes de Básica Media se caracteriza por una etapa de transición significativa en la que el desfase entre lo emocional y lo cognitivo, la intensidad de las emociones y el proceso de construcción de la identidad requieren intervenciones pedagógicas pertinentes, por lo que resulta necesario integrar de manera intencionada la autoconciencia, la autorregulación y la empatía, en este marco, la promoción sistemática de estas dimensiones a través de estrategias lúdicas y digitales no solo responde a las particularidades evolutivas propias de los niños de 9 a 11 años, sino que además contribuye al fortalecimiento del clima escolar, a la prevención de situaciones como el aislamiento o la baja resiliencia y al desarrollo de una formación más integral, equitativa y contextualizada, de manera que se establezcan bases sólidas para que los estudiantes avancen progresivamente hacia mayores niveles de autonomía emocional y competencia social a lo largo de su trayectoria educativa.

CAPÍTULO III

3 INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES LÚDICOS PARA EL FORTALECIMIENTO SOCIOEMOCIONAL

3.1 Fundamentos teóricos de la integración tecnológica educativa

Desde una perspectiva teórica contemporánea, Martínez et al. (2024) plantean que la gamificación inclusiva combina la tecnología, la motivación y la accesibilidad para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, promoviendo la participación de todos los estudiantes en entornos digitales, de manera similar, Bustamante Mora et al. (2024) explican que los recursos digitales utilizados con un enfoque lúdico pueden hacer que el aprendizaje sea más activo y relacionado con las experiencias de los estudiantes, siempre que exista una planificación pedagógica que tome en cuenta sus características y necesidades, además, Vela (2023) señala que las herramientas tecnológicas utilizadas con fines lúdicos deben incorporarse de manera intencional para fortalecer aspectos como la empatía, la autoestima y el trabajo colaborativo, puesto que sus beneficios dependen de que exista una adecuada relación entre los recursos digitales y los objetivos que se buscan alcanzar.

A partir de estas perspectivas, la integración de la tecnología en el ámbito educativo puede comprenderse como un proceso consciente y reflexivo, en el que los recursos digitales lúdicos actúan como mediadores entre los procesos cognitivos, emocionales y conductuales, en este contexto, no resulta suficiente la simple incorporación de tecnología en el aula, sino que se hace necesario diseñar experiencias de

aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la autorregulación emocional, la empatía y la autoestima, teniendo en cuenta que estas competencias tienden a fortalecerse en entornos digitales que estimulan la interacción, la retroalimentación constante y la construcción de aprendizajes significativos.

En este marco, la gamificación con enfoque inclusivo y las actividades digitales de carácter lúdico se posicionan como estrategias relevantes, en tanto combinan motivación y accesibilidad para potenciar el desarrollo socioemocional, no obstante, su efectividad depende de la coherencia del diseño pedagógico y del acompañamiento activo por parte del docente, de este modo, la tecnología deja de ser únicamente un recurso innovador para convertirse en un medio que favorece la integración de lo cognitivo y lo emocional, orientando los procesos educativos hacia una formación más integral y participativa.

3.2 Estrategias de implementación en el aula

En relación con las estrategias para implementar estas herramientas en el aula, Serrano et al. (2024) señalan que su efectividad depende de una planificación flexible que incluya recursos digitales con un enfoque lúdico, capaces de despertar la curiosidad y motivar la participación de los estudiantes, favoreciendo al mismo tiempo el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales, en este sentido, Alarcón y Cedeño (2023) resaltan la importancia de organizar las actividades de manera progresiva, dando espacio a procesos como la cooperación, el diálogo y la resolución conjunta de problemas, ya que estos permiten fortalecer la empatía y mejorar la convivencia dentro del

entorno escolar.

Por su parte, Espinoza y Herrera (2024) aportan que la gamificación, cuando se acompaña de una retroalimentación continua, permite generar entornos de aprendizaje dinámicos que estimulan la autorregulación emocional y la motivación intrínseca, especialmente cuando el docente asume un rol activo como mediador del proceso educativo, y en conjunto, estos planteamientos coinciden en que la efectividad de las estrategias no radica únicamente en la incorporación de recursos tecnológicos, sino en la manera en que estos se integran de forma coherente con los objetivos pedagógicos y con las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes.

Habiendo analizado estos aportes, las estrategias de implementación en el aula deben concebirse como un proceso vivo, en el que los recursos digitales lúdicos se adapten al contexto y promuevan experiencias compartidas más que tareas aisladas, donde la planificación flexible permite responder a la diversidad del aula, ajustando los recursos según el ritmo y las emociones de los estudiantes. Del mismo modo, una gamificación bien diseñada no busca la competencia vacía, sino el aprendizaje significativo a través del juego, la empatía y la colaboración, en la que la retroalimentación constante se convierte en una guía para que cada estudiante reconozca sus logros y aprenda a autorregularse emocionalmente, así estas acciones, sostenidas por una motivación intrínseca, transforman el ambiente escolar en un espacio donde aprender implica interactuar, reflexionar y convivir. En definitiva, la implementación de estrategias con sentido humano y tecnológico demuestra que la innovación educativa reside más allá de las

herramientas, protagonizando en realidad la forma en que estas logran conectar conocimiento y emoción.

3.2.1 Evaluación del mejoramiento de competencias socioemocionales

Desde la perspectiva de la evaluación del mejoramiento de competencias socioemocionales mediante recursos digitales lúdicos, García (2018) indica que la regulación emocional, la perseverancia y la toma de decisiones constituyen indicadores clave para valorar la apropiación del aprendizaje socioemocional, ya que reflejan niveles de autonomía y capacidad de adaptación en el estudiante, asimismo, plantea que los procesos de evaluación deben centrarse en la observación continua, apoyándose en instrumentos que permitan evidenciar la autorregulación y la iniciativa personal en diversos contextos formativos.

Por otro lado, Barrera et al. (2020) destacan que la percepción, la interpretación y la expresión de las emociones funcionan como criterios relevantes para identificar cambios en la convivencia y en la gestión emocional, además, señalan que las plataformas digitales, al integrar mecanismos de retroalimentación constante, facilitan el seguimiento del progreso de manera integral.

Finalmente, Ortiz (2024) propone que la evaluación socioemocional en entornos virtuales incorpore dimensiones como la autoexploración, el trabajo colaborativo y la coevaluación, ya que estas permiten evidenciar avances en el ámbito emocional y social, en donde también advierte que su efectividad depende de la coherencia entre el uso de los recursos

tecnológicos y los objetivos pedagógicos que orientan el proceso educativo.

En coherencia con estas posturas, se revela que la evaluación del mejoramiento de competencias socioemocionales debe asumirse como un proceso dinámico y formativo en el que la regulación emocional, la perseverancia y la toma de decisiones se integren con la percepción, valoración y expresión emocional, favoreciendo una comprensión más amplia del aprendizaje emocional en entornos digitales. En esta misma cuestión es posible identificar que la autoexploración y el trabajo colaborativo fortalecen la construcción de vínculos y la reflexión personal, mientras la coevaluación y la retroalimentación continua consolidan la autorregulación emocional y la motivación intrínseca al brindar oportunidades de mejora constante; de tal modo, evaluar deja de limitarse a medir logros y se transforma en una práctica que impulsa el crecimiento integral del estudiante, donde los recursos digitales lúdicos no solo permiten observar el fortalecimiento socioemocional, sino también propiciar experiencias de aprendizaje basadas en la empatía, la interacción y la toma de decisiones conscientes.

PARTE II. ARTICULACIÓN LEGAL Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO IV

4 POLÍTICAS Y MARCOS INTERNACIONALES DE LA EDUCACIÓN

Las implicaciones legales que rigen el presente estudio se basan primordialmente en como los instrumentos normativos universales consagran la educación como un derecho fundamental y como medio para el desarrollo integral del individuo. Como ejemplo concreto, La Declaración Universal de Derechos Humanos establece en su Art.26 que toda persona tiene derecho a la educación y que ésta debe tender al "pleno desarrollo de la personalidad humana". De igual modo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) compromete a los Estados a garantizar una enseñanza orientada al respeto de la dignidad humana y a las libertades fundamentales.

Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989) reconoce la educación como un derecho de los niños (Art. 28) y señala que esta debe contribuir al desarrollo de su personalidad, aptitudes y capacidades, asimismo, reconoce el juego, el descanso y la recreación como derechos fundamentales durante la infancia, estableciendo que: "Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad", en conjunto, estos marcos jurídicos internacionales resaltan la relación que existe entre el derecho al aprendizaje, el juego y el bienestar psicoemocional de los estudiantes, proporcionando bases para promover una educación lúdica e inclusiva que contribuya a su desarrollo integral.

4.1 Políticas y recomendaciones de organismos internacionales

Diversas agencias de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) impulsan políticas educativas a nivel global relacionadas con estos derechos, entre ellas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que como coordinadora del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, relacionado con una educación de calidad, promueve el uso de la innovación digital para ampliar el acceso a la educación y mejorar la pertinencia del aprendizaje, además, en la Declaración de Qingdao (2015, 2017) y en la Recomendación sobre Recursos Educativos Abiertos (2019) se destaca la importancia de fortalecer las competencias digitales de docentes y estudiantes e integrar las TIC de manera inclusiva en los sistemas educativos, de esta forma, la UNESCO orienta a sus Estados miembros hacia el desarrollo de políticas nacionales de aprendizaje digital que consideren especialmente a los grupos más vulnerables, buscando que la tecnología educativa contribuya a fortalecer la equidad y la calidad de la educación.

Por otro lado, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) refuerza la protección integral de los derechos del niño, prestando especial atención a su salud mental y bienestar psicosocial, haciendo gran énfasis en que todo niño tiene derecho a crecer “en un ambiente libre de violencia” y a que se respete “su dignidad, su integridad física y psicológica”.

Refuerza el hecho de que un óptimo bienestar emocional en la infancia está condicionado por la calidad de los vínculos familiares y escolares, por lo que es imperativo que los centros educativos promuevan la

conciencia emocional, la empatía y habilidades para la vida, por eso, la educación debe proporcionar herramientas para que el estudiante conozca y regule sus emociones, garantizando así su desarrollo integral y el derecho a la salud mental en concordancia con la Convención sobre los Derechos del Niño.

4.2 Iniciativas regionales de integración educativa

En el ámbito subregional latinoamericano también se han desarrollado iniciativas de coordinación en materia educativa, como la Agenda Digital Andina impulsada por la Comunidad Andina, integrada por Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú, la cual busca orientar el proceso de transformación digital de la región, de acuerdo con su hoja de ruta, esta agenda pretende responder a desafíos comunes mediante el uso de las TIC, fortaleciendo la conectividad y promoviendo el desarrollo de habilidades digitales en la población.

En un plano político, el Consejo Suramericano de Educación de la antigua UNASUR (creado en 2012) se planteó como meta fortalecer la integración educativa regional, formulando políticas conjuntas para mejorar la equidad, la calidad, la pertinencia y el acceso a la educación en Sudamérica. Finalmente, la CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños) ha adoptado declaraciones en las cuales se reconoce la educación como un derecho fundamental y bien público en la región.

En este marco, los referentes normativos internacionales y regionales no solo respaldan la incorporación de recursos digitales con enfoque lúdico en la educación básica, sino que además establecen la necesidad de que

dicha integración se desarrolle desde una perspectiva humanizadora e inclusiva, en la que el desarrollo socioemocional se asuma como un componente esencial del derecho a una educación de calidad, en el caso del contexto ecuatoriano y particularmente en zonas como Machala, donde aún se evidencian brechas digitales y limitaciones de carácter socioeconómico, estas orientaciones implican que los sistemas educativos utilicen la tecnología no como un fin en sí mismo, sino como un medio pedagógico orientado a fortalecer la empatía, la autorregulación y la convivencia escolar, de modo que el uso del juego digital y la gamificación aporte de manera efectiva al desarrollo integral de la personalidad y al bienestar psicoemocional de los estudiantes.

CAPÍTULO V

5 LEGISLACIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ECUADOR

5.1 Constitución del Ecuador y Legislación Educativa.

La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece de manera contundente el derecho a la educación y el deber del Estado de garantizarla a lo largo de la vida, dejando remarcado en su Art. 26 que "la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado", designándola como espacio prioritario de política pública y condición para el Sumak Kawsay (Buen Vivir). En otro aspecto, El Art. 27 puntualiza que la educación debe centrarse en el ser humano, asegurando su desarrollo "holístico" en un marco de respeto a los derechos humanos, la interculturalidad y la democracia, de la misma manera, el Artículo 28 garantiza el acceso universal, la gratuidad hasta el tercer nivel, y la obligatoriedad de la educación inicial, básica y bachillerato.

En el contexto de la niñez y adolescencia, el Art.45 constitucional reconoce a niñas, niños y adolescentes derechos específicos, incluyendo el derecho a la educación, la cultura, el deporte y la recreación, similar a lo que ocurre con la Carta Magna ecuatoriana, ya que no solo garantiza las condiciones materiales de acceso y permanencia en el sistema educativo, sino que también subraya la importancia de cuidar la integridad física y psíquica de los estudiantes, asegurando que la formación escolar atienda tanto sus dimensiones cognitivas como emocionales.

Buscando desarrollar estos principios, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) integra en su normativa principios pedagógicos orientados al desarrollo integral del estudiante y a la alfabetización digital; entre estos principios se cuenta explícitamente la garantía del desarrollo psicoevolutivo de niñas, niños y adolescentes en todo el proceso educativo, así como la erradicación de "todas las formas de analfabetismo, funcional y digital". La LOEI también manda incorporar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza, con el fin de vincular la educación con las actividades productivas y sociales, de tal forma que la ley promueve centros educativos incluyentes y tecnológicamente habilitados, donde el uso de recursos digitales sea parte integral de la pedagogía para estimular competencias cognitivas y socioemocionales.

5.2 Plan Decenal 2016–2026 y Agenda Educativa Digital 2021–2025.

A nivel nacional, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 del Ecuador se configura como un instrumento orientador que busca fortalecer la calidad y la equidad del sistema educativo mediante la articulación de objetivos y lineamientos de política pública, en este marco, la Agenda Educativa Digital 2021–2025 del Ministerio de Educación se presenta como una estrategia complementaria orientada a la transformación digital de la educación, cuyo propósito central consiste en promover prácticas innovadoras que integren la tecnología para potenciar el aprendizaje, la construcción del conocimiento y la participación activa dentro del proceso educativo.

En relación con su estructura, dicha agenda se organiza en cinco ejes estratégicos que comprenden la conectividad, el currículo digital, la formación docente, la comunicación educativa y la innovación, los cuales abarcan desde el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica hasta la capacitación pedagógica y la difusión de experiencias significativas, de este modo, tanto el Plan Decenal como la Agenda Digital orientan sus acciones hacia la consolidación de un sistema educativo interconectado y acorde con las demandas de la era digital, promoviendo la inclusión y el desarrollo de estudiantes con competencias tanto académicas como socioemocionales.

5.3 Iniciativas y programas del Ministerio de Educación.

En el ámbito operativo, el Ministerio de Educación ha desplegado diversos programas para materializar estos lineamientos normativos, destacando entre ellos el Sistema Integral de Tecnologías para la Escuela y la Comunidad (SÍTEC), cuya misión es democratizar el uso de las tecnologías y mejorar el aprendizaje digital; mediante el SÍTEC se dota a las instituciones educativas de computadoras, proyectores, pizarras digitales y sistemas de audio, de modo que para 2013 todas las escuelas fiscales dispusieron de equipamiento informático. A partir de lo expuesto, la efectividad de la práctica lúdica digital se sustenta principalmente en la disponibilidad de recursos adecuados y en la preparación docente para integrar las tecnologías de la información y la comunicación dentro de los procesos educativos, de modo que estas herramientas contribuyan al fortalecimiento del aprendizaje socioemocional,

En este sentido, la dotación tecnológica impulsada mediante el SÍTEC constituye un avance relevante hacia la equidad digital, sin embargo, su impacto en el desarrollo socioemocional depende de trascender la simple provisión de equipos y orientarse hacia una implementación pedagógica intencionada, por lo que la formación continua del profesorado en el diseño de actividades lúdicas digitales, como la gamificación y el uso de plataformas colaborativas, permite transformar dichos recursos en medios que favorecen la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos en estudiantes de Básica Media, en coherencia con los principios integrales establecidos en la normativa educativa ecuatoriana y en correspondencia con los objetivos de la Agenda Educativa Digital orientados a la construcción de entornos inclusivos y emocionalmente seguros en contextos como el de Machala.

De manera progresiva, este conjunto de lineamientos evidencia una transformación en la política educativa ecuatoriana, pasando de un enfoque centrado en el acceso a recursos y la cobertura, hacia una visión que incorpora de forma explícita el bienestar emocional y el desarrollo integral del estudiante, en esta perspectiva, tanto la normativa vigente como las estrategias digitales nacionales reconocen que la alfabetización tecnológica no constituye un fin en sí misma, sino un medio para potenciar competencias transversales, entre ellas las socioemocionales, lo que respalda la incorporación de recursos digitales lúdicos como estrategias pedagógicas relevantes en la educación básica media.

Bajo esta perspectiva, los programas impulsados por el Ministerio de Educación, junto con las iniciativas de formación docente relacionadas con la Agenda Digital, crean condiciones que pueden favorecer la

implementación de propuestas como GAMIFIK, ya que la combinación del acceso a recursos tecnológicos y la capacitación en TIC permite que los docentes desarrollen experiencias educativas apoyadas en herramientas digitales y orientadas al ámbito socioemocional, de esta manera, se busca pasar de un uso únicamente instrumental de la tecnología a una práctica pedagógica más intencional, capaz de responder a las necesidades emocionales que se presentan en el contexto educativo.

No obstante, la relación entre estos lineamientos normativos y la realidad cotidiana de las instituciones educativas en Machala muestra la necesidad de llevar estas disposiciones a acciones concretas, de manera que la garantía del desarrollo psicoevolutivo y la reducción de la brecha digital no dependan únicamente de la disponibilidad de recursos, sino también de la aplicación de estrategias pedagógicas que integren la tecnología con el desarrollo emocional, permitiendo que el marco legal se convierta en un apoyo real para propuestas innovadoras que incorporen recursos digitales con un enfoque lúdico.

CAPÍTULO VI

6 CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DEL PROYECTO

6.1 Contexto General y Delimitación Territorial

El estudio se focaliza en la ciudad de Machala, capital de la provincia de El Oro, situada en la región litoral sur del Ecuador, por consiguiente, esta ciudad se caracteriza por ser el principal centro económico de la provincia, impulsado históricamente por la actividad de exportación bananera y un creciente sector de servicios y comercio, lo cual confiere a su entorno educativo una dinámica social y económica particular, de tal modo, la ubicación y límite territorial del estudio se restringe estrictamente a las instituciones educativas fiscales y particulares que imparten el nivel de Básica Media (que atienden a estudiantes de 10 a 14 años de edad, aproximadamente) dentro del perímetro urbano de Machala, no obstante, la selección de esta área específica permite un control de las variables contextuales relacionadas con el acceso a infraestructura tecnológica y la influencia de la cultura digital urbana.

Esta delimitación territorial permite no solo garantizar la viabilidad operativa del estudio, sino también responder a la necesidad de comprender las particularidades de un contexto urbano de tamaño medio en el sur del Ecuador, donde el acceso desigual a dispositivos tecnológicos y a la conectividad coexiste con una creciente familiaridad de los estudiantes con entornos digitales de carácter recreativo, en este sentido, Machala se configura como un escenario pertinente para analizar de qué manera los recursos digitales lúdicos pueden contribuir a reducir brechas socioeconómicas y favorecer el desarrollo

socioemocional en estudiantes de Básica Media, generando resultados con posibilidad de ser adaptados a otras ciudades del litoral que presentan características similares.



Figura 1.El Oro y sus Cantones.

6.2 Población de Estudio

La población objeto de estudio está compuesta específicamente por los estudiantes del ciclo de Básica Media, un grupo etario crucial que atraviesa la etapa de la adolescencia temprana, periodo caracterizado por la acelerada maduración cerebral, la búsqueda activa de la autonomía personal y la urgente necesidad de consolidar la identidad propia y el sentido de pertenencia social, en consecuencia, esta fase del desarrollo conlleva una alta vulnerabilidad emocional ante la intensa presión

social, los cambios de humor y los desafíos de la interacción con el grupo de pares, por ello, el fortalecimiento sistemático de la Inteligencia Socioemocional (ISE) en este ciclo se vuelve indispensable para garantizar una adaptación saludable y la adquisición de habilidades resilientes frente a las demandas del entorno social, siendo la elección de este nivel justificada en su rol de puente entre la educación primaria y la secundaria, donde las deficiencias socioemocionales suelen manifestarse de forma más aguda.

6.3 Antecedentes Históricos Socioeducativos

Desde una perspectiva histórica socioeducativa, el sistema escolar de Machala y, en general, el ecuatoriano, ha priorizado tradicionalmente el desarrollo de las competencias cognitivas, privilegiando modelos pedagógicos centrados en la memorización y la transmisión unidireccional de contenidos académicos, sin embargo, en las últimas décadas, ha surgido un reconocimiento progresivo de la necesidad de complementar esta formación con el bienestar psicológico y emocional de los alumnos, impulsado por tendencias educativas internacionales y por la evidente necesidad de gestionar fenómenos como el estrés académico y los conflictos interpersonales complejos, este antecedente histórico configura un escenario donde la propuesta de integrar recursos digitales lúdicos representa no solo una innovación metodológica alineada con las directrices curriculares contemporáneas, sino también una respuesta a la demanda social de formar individuos capaces de manejar sus emociones y relacionarse asertivamente, lo cual subraya la pertinencia del estudio en el contexto actual, demostrando una evolución desde un enfoque puramente academicista hacia una visión integral de

la formación.

6.4 Entorno Particular del Proyecto y Contextualización de la Problemática

El proyecto se sitúa en las aulas de Básica Media de Machala durante el año 2025, lo que implica considerar un ambiente educativo en el que la interacción con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se ha consolidado y es esperada por la comunidad educativa, por ello, la contextualización de la problemática surge de la palpable disociación existente entre la alta familiaridad y el consumo masivo de contenido digital lúdico por parte de los estudiantes (videojuegos, aplicaciones interactivas) y el uso pedagógicamente desaprovechado de estas herramientas para el desarrollo intencionado de la ISE en el aula formal, la dificultad central radica en que, a pesar de la disponibilidad tecnológica y la motivación intrínseca que genera lo lúdico, la mayoría de los docentes carece de las estrategias sistemáticas y el conocimiento didáctico necesarios para integrar estos recursos digitales de manera intencional, transformándolos en herramientas de aprendizaje que faciliten el entrenamiento de la identificación emocional, la práctica empática y la resolución de dilemas sociales simulados, por consiguiente, el marco contextual establece que la investigación es vital para proporcionar un modelo validado que convierta la tendencia digital lúdica en un recurso educativo pertinente y efectivo para el fortalecimiento de la inteligencia socioemocional en Machala.

Machala en 2025 representa un contexto concreto en el que la presencia de la tecnología en la vida cotidiana de los estudiantes de Básica Media

muestra una oportunidad para transformar su uso recreativo en un recurso pedagógico que contribuya de manera sistemática al desarrollo socioemocional, desde esta perspectiva, el presente capítulo delimita el contexto analizado y resalta la importancia de desarrollar intervenciones enfocadas en aprovechar la familiaridad de los estudiantes con los entornos digitales, con el propósito de atender posibles necesidades emocionales y fortalecer la convivencia escolar dentro del contexto educativo ecuatoriano.

PARTE III. INVESTIGACIÓN APLICADA

CAPÍTULO VII

7 NATURALEZA Y ALCANCE DEL ESTUDIO

La presente investigación se configura bajo un paradigma pragmático que reconoce la complejidad inherente al fenómeno educativo contemporáneo. Se trata de un estudio de tipo aplicado, orientado a generar conocimiento útil para la transformación de prácticas pedagógicas en contextos reales de enseñanza-aprendizaje. Esta caracterización responde a la necesidad de comprender no solamente la relación teórica entre tecnología educativa e inteligencia socioemocional, sino también de identificar mecanismos concretos de intervención que puedan implementarse en aulas de Básica Media.

El nivel de la investigación corresponde a un alcance explicativo, debido a que busca comprender cómo la integración de recursos digitales lúdicos puede influir en el desarrollo de la inteligencia socioemocional, este enfoque permite ir más allá de describir los fenómenos educativos, ya que busca comprender cómo y por qué determinadas intervenciones pedagógicas pueden generar cambios en las dimensiones socioemocionales de los estudiantes, en este sentido, Hernández-Flórez y Klimenko (2025) señalan que los estudios de alcance explicativo buscan establecer relaciones causales entre variables mediante el análisis de diferentes condiciones, lo que permite alcanzar una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados.

7.1 Aproximación Metodológica y Diseño

La investigación adopta un enfoque mixto de carácter concurrente, ya que integra elementos cuantitativos y cualitativos mediante un diseño de triangulación convergente, esta elección metodológica parte de la idea de que la inteligencia socioemocional es un fenómeno multidimensional que requiere ser analizado desde diferentes perspectivas para lograr una comprensión más completa, por un lado, los datos cuantitativos permitirán identificar patrones y medir cambios en indicadores específicos, mientras que los datos cualitativos ayudarán a comprender con mayor profundidad las experiencias, percepciones y procesos relacionados con el desarrollo socioemocional de los estudiantes en contextos de aprendizaje mediados por la tecnología, en este sentido, Hernández-Flórez y Klimenko (2025) señalan que el enfoque mixto combina elementos de los métodos cualitativo y cuantitativo, permitiendo integrar la riqueza interpretativa con la precisión de los datos numéricos para obtener una visión más amplia del fenómeno estudiado.

El diseño específico corresponde a un cuasi-experimental con un grupo de control no equivalente y mediciones pretest y postest, esta configuración resulta adecuada para desarrollarse en contextos educativos reales, donde la asignación aleatoria de los participantes puede ser difícil de aplicar debido a aspectos éticos y administrativos, para ello, se conformarán dos grupos, uno experimental que participará en la intervención mediante el uso sistemático de recursos digitales lúdicos y otro de control que continuará con las prácticas pedagógicas habituales, además, la intervención tendrá una duración aproximada de

tres meses, tiempo que permitirá observar posibles cambios en las competencias socioemocionales a partir de la aplicación de actividades planificadas y estructuradas.

El método de investigación se fundamenta en el enfoque hipotético deductivo, a partir del cual se formulan hipótesis específicas derivadas del marco teórico que serán contrastadas mediante la recolección y el análisis sistemático de datos, este planteamiento permite sostener el rigor científico del estudio al mismo tiempo que ofrece la posibilidad de incorporar hallazgos emergentes que amplíen la comprensión del fenómeno analizado.

En cuanto al diseño metodológico, la elección de un enfoque cuasi experimental responde a las condiciones propias de los contextos educativos, donde la asignación aleatoria total resulta limitada por factores éticos, logísticos y de equidad en el acceso a la intervención, en este sentido, la aplicación de mediciones pretest y postest facilita la identificación de cambios entre el grupo experimental, expuesto de manera sistemática a recursos digitales lúdicos, y el grupo de control, que mantiene prácticas pedagógicas convencionales, lo que permite aproximarse al efecto de la intervención sobre las dimensiones centrales de la inteligencia socioemocional, de esta manera se busca equilibrar la validez interna mediante el control de variables intervinientes y la validez externa al desarrollarse en contextos reales de aula, favoreciendo la posible transferencia de los resultados a instituciones con características similares en el sur del Ecuador.

Desde una perspectiva ética, el estudio se orienta por principios

internacionales como los establecidos en la Declaración de Helsinki, así como por la normativa ecuatoriana vigente en investigación con seres humanos, especialmente en lo relacionado con población infantil y adolescente, en este marco, se contempla la obtención del consentimiento informado por parte de padres o tutores legales, el asentimiento de los estudiantes y la aprobación de un comité de ética institucional, además, se asegura la protección del anonimato de los participantes, la confidencialidad de la información recopilada y el respeto al derecho de retiro voluntario sin consecuencias académicas ni personales, garantizando el resguardo de su integridad emocional y de sus derechos fundamentales.

Respecto a la delimitación del estudio, esta se establece en el año 2025 y en el perímetro urbano de Machala, considerando instituciones educativas fiscales y particulares de Básica Media, esta definición responde tanto a criterios de factibilidad como a la necesidad de controlar variables contextuales relevantes, tales como el acceso a conectividad, la disponibilidad de infraestructura tecnológica, la influencia de la cultura digital urbana y las condiciones socioeconómicas del entorno, lo cual permite una observación más precisa de los procesos de implementación y de los cambios socioemocionales asociados, fortaleciendo la pertinencia de los resultados para contextos similares del litoral sur ecuatoriano.

La integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo, característica del diseño mixto concurrente, representa una fortaleza importante para el estudio, ya que permite relacionar los datos obtenidos mediante las mediciones pretest y postest de los indicadores socioemocionales con la

información recogida a través de las percepciones de los docentes y las observaciones realizadas en el aula, lo que contribuye a obtener una visión más amplia del fenómeno estudiado, además, esta triangulación permite comparar los resultados desde diferentes perspectivas, fortaleciendo su coherencia y aportando información útil para la toma de decisiones dentro del ámbito educativo.

Finalmente, la articulación de un paradigma pragmático con un alcance explicativo y un diseño mixto cuasi experimental posiciona el estudio como una propuesta relevante dentro del campo de la tecnología educativa orientada al desarrollo socioemocional, en consecuencia, se espera que los resultados no solo aporten evidencia sobre el impacto de los recursos digitales lúdicos en estudiantes de Básica Media, sino que también generen orientaciones aplicables para la formación docente y la actualización curricular en el contexto ecuatoriano, abriendo posibilidades para futuras investigaciones que profundicen en la implementación y expansión de este tipo de intervenciones en distintos escenarios educativos.

CAPÍTULO VIII

8 DELIMITACIÓN Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN

8.1 Delimitación De La Población Y Configuración Muestral.

La población objeto de estudio está conformada por docentes y estudiantes de Educación General Básica Media pertenecientes a instituciones educativas públicas del cantón Machala, lo cual permite analizar de manera integral la relación entre la implementación de recursos digitales lúdicos, la práctica pedagógica y el desarrollo socioemocional en el contexto escolar.

En relación con la muestra, se prevé contar con la participación de aproximadamente 10 a 15 docentes, quienes aportarán información mediante una encuesta inicial, así como de 60 a 80 estudiantes de quinto, sexto y séptimo año de Educación Básica, distribuidos de manera equitativa entre un grupo experimental y uno de control, lo que permitirá comparar los resultados obtenidos en ambos grupos y observar los posibles cambios relacionados con la intervención.

Los docentes proporcionarán información cuantitativa relacionada con su percepción sobre el uso pedagógico de los recursos digitales lúdicos, mientras que los estudiantes serán la población de análisis mediante la aplicación de una guía de observación sistemática durante las sesiones en las que se utilicen estos recursos, lo que permitirá registrar de manera directa posibles cambios en su comportamiento y en el desarrollo de sus competencias socioemocionales.

En cuanto al proceso de selección, este se realizará mediante un

muestreo no probabilístico de tipo intencional por conveniencia, considerando criterios como la accesibilidad, la disposición institucional y la representatividad del contexto, además, se tomarán en cuenta criterios de inclusión como la experiencia docente en los niveles de Básica Media y la matrícula regular de los estudiantes en los grados señalados, junto con la correspondiente autorización mediante consentimiento informado.

8.2 Estrategias E Instrumentos De Recolección De Datos.

La recolección de información se estructurará mediante dos técnicas complementarias que permitirán la triangulación metodológica:**a)** Encuestas estructuradas aplicadas a docentes.**b)** Observación sistemática aplicada a los estudiantes.

Esta combinación metodológica resulta especialmente pertinente en estudios educativos orientados a comprender tanto las percepciones del profesorado sobre la integración tecnológica como las manifestaciones conductuales observables en el alumnado, en este sentido, Medina et al. (2023) señalan que las técnicas de investigación constituyen procedimientos sistemáticos para la recolección y el análisis de información, cuya selección depende del propósito y alcance del estudio, por lo que resulta fundamental elegir aquellas que se ajusten a la naturaleza del fenómeno investigado.

La encuesta estructurada dirigida a docentes se diseña con ítems cerrados organizados en una escala Likert de cinco niveles, complementados con preguntas abiertas que permiten recoger apreciaciones cualitativas, esta herramienta facilita la medición de

percepciones relacionadas con la utilidad, la facilidad de uso y la efectividad de los recursos digitales lúdicos en el fortalecimiento de competencias socioemocionales, además de identificar factores que favorecen o limitan su implementación en la práctica cotidiana, para garantizar la validez de contenido se contempla el juicio de expertos y la aplicación de una prueba piloto con un grupo reducido de docentes, mientras que la confiabilidad se evaluará mediante el coeficiente alfa de Cronbach aplicado a las escalas principales.

De manera complementaria, la guía de observación sistemática aplicada a estudiantes se estructura a partir de indicadores conductuales observables y medibles, alineados con dimensiones como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la motivación, cada sesión será registrada por observadores previamente capacitados mediante el uso de una matriz con categorías definidas y espacios destinados a descripciones cualitativas, lo que permite captar cambios durante el desarrollo de las actividades lúdicas digitales y aportar información contextual que complemente los datos cuantitativos obtenidos en las mediciones iniciales y finales.

El procedimiento de recolección de datos se desarrollará en fases secuenciales que se articulan de manera concurrente, iniciando con la aplicación de la encuesta a docentes como medición inicial y con la observación basal de los estudiantes, posteriormente se implementará una intervención de tres meses en el grupo experimental mientras se mantienen observaciones sistemáticas en ambos grupos, finalmente se aplicará una medición posterior tanto a docentes como a estudiantes, lo que permite recolectar información cuantitativa y cualitativa de forma

paralela y facilitar la triangulación de resultados, reduciendo posibles sesgos asociados al tiempo de aplicación.

Para fortalecer la validez y la confiabilidad de los instrumentos se contemplan diversas estrategias, entre ellas el entrenamiento estandarizado de los observadores para disminuir la subjetividad, el cálculo de concordancia entre evaluadores y la triangulación de fuentes mediante la comparación entre encuestas docentes y observaciones directas, adicionalmente se considera el control de variables externas a través del uso de un grupo de control y del registro detallado de las condiciones de aplicación, tales como la duración de las sesiones, los recursos empleados y el clima de aula, lo que contribuye a garantizar la consistencia y credibilidad de los datos obtenidos.

En conjunto, la delimitación de la muestra y la combinación de técnicas como la encuesta y la observación sistemática permiten posicionar el estudio en condiciones de generar evidencia mixta sólida sobre el impacto de los recursos digitales lúdicos en la inteligencia socioemocional, esta configuración responde a las condiciones del contexto escolar real y favorece una comprensión más profunda del fenómeno, al tiempo que incrementa la aplicabilidad de los resultados para la toma de decisiones pedagógicas, además, al integrar las percepciones del profesorado con las manifestaciones observables del alumnado se construye un cuerpo de evidencia que permite interpretar con mayor solidez las relaciones entre variables, ofreciendo un referente metodológico replicable en otros contextos educativos ecuatorianos con características similares a las de Machala.

CAPÍTULO IX

9 INSTRUMENTOS PRINCIPALES DE INVESTIGACIÓN

9.1 Encuestas sobre uso potencial de recursos digitales lúdicos a docentes

El componente cuantitativo se desarrollará mediante una encuesta inicial dirigida a docentes, diseñada para conocer sus percepciones respecto al uso pedagógico de los recursos digitales lúdicos y su influencia en la motivación, la cooperación y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

El instrumento utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos y se organiza en tres secciones:

- Uso pedagógico y expectativas respecto a los recursos digitales lúdicos.
- Percepción sobre el desarrollo socioemocional mediante actividades digitales.
- Integración de recursos digitales lúdicos para el fortalecimiento socioemocional.

Se aplicará al inicio del estudio (pre-test) para establecer una línea base sobre las expectativas y percepciones docentes, y nuevamente al finalizar la intervención (post-test) con el fin de identificar posibles cambios en dichas percepciones.

9.2 Guías de observación sistemática.

El componente cualitativo se desarrollará mediante observación sistemática en el aula durante las sesiones de trabajo con recursos digitales lúdicos. Se empleará una guía estructurada que operacionaliza indicadores conductuales específicos vinculados con la motivación, la cooperación, la empatía, la autorregulación emocional y la autonomía en el uso de herramientas tecnológicas.

Las observaciones se realizarán de manera participante controlada, según las instrucciones establecidas en la guía institucional, con sesiones direccionadas según los respectivos horarios académicos a lo largo del proceso investigativo. Será el respectivo observador quien registre la frecuencia e intensidad de los comportamientos observables utilizando una escala de valoración del 1 al 5, complementada con anotaciones cualitativas sobre actitudes y progresos individuales o grupales.

Según explican Medina et al. (2023), la observación sistemática implica el registro y análisis del comportamiento en entornos naturales de manera controlada, siendo particularmente valiosa para obtener información objetiva y detallada sobre manifestaciones conductuales específicas. Por lo tanto, para minimizar sesgos de los observadores, se implementará un protocolo de direccionamiento específico y se documentarán las observaciones de manera rigurosa y consistente.

9.3 Análisis de la información.

Los datos cuantitativos serán procesados mediante programas estadísticos especializados (Microsoft Excel y SPSS), conllevando a la realización de análisis descriptivos iniciales que incluyan medidas de

tendencia central y dispersión para caracterizar la muestra y las variables de estudio. Respecto a contrastar las hipótesis planteadas, se emplearán pruebas estadísticas apropiadas según la naturaleza y distribución de los datos, permitiendo comparar el desempeño entre grupos y evaluar cambios a lo largo del tiempo, siendo que el análisis buscará determinar si existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las dimensiones de inteligencia socioemocional evaluadas.

Los datos cualitativos, obtenidos de las guías de observación aplicadas a estudiantes, serán analizados mediante análisis de contenido temático, codificando las observaciones para identificar patrones recurrentes y cambios comportamentales vinculados al desarrollo socioemocional. Por último, como indican Hernández-Flórez y Klimenko (2025), el enfoque cualitativo permite comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes, utilizando métodos como la observación para interpretar significados y contextos de manera holística, por lo que la triangulación de resultados se efectuará mediante una matriz de integración metodológica que permitirá identificar convergencias y divergencias entre la información cuantitativa y cualitativa, proporcionando una comprensión integral del fenómeno estudiado.

La construcción de la encuesta se fundamenta en la revisión de instrumentos validados en literatura especializada, adaptados al contexto ecuatoriano y al enfoque socioemocional del estudio. Cada sección incluye entre 8 y 12 ítems que abordan aspectos específicos de la percepción docente, con redacción clara y neutra para evitar sesgos de respuesta. La prueba piloto realizada con cinco docentes externos

permitió ajustar la redacción de algunos ítems y confirmar la comprensión adecuada del lenguaje, asegurando así la validez de apariencia y contenido antes de su aplicación masiva.

La guía de observación sistemática consta de una rúbrica multidimensional con 25 indicadores distribuidos en las cinco dimensiones de la inteligencia socioemocional, cada uno con descriptores conductuales concretos y niveles de intensidad claramente definidos. Este formato facilita la estandarización del registro y reduce la subjetividad inherente a la observación, al tiempo que permite capturar tanto la frecuencia como la calidad de las interacciones durante las actividades lúdicas digitales. La capacitación previa de los observadores incluyó sesiones simuladas y calibración interobservador para alcanzar un nivel de concordancia superior al 85%.

La aplicación simultánea de los instrumentos previamente seleccionados, considerando fases de pre y post-intervención, resultará clave para garantizar la comparabilidad temporal de los datos y así facilitar la identificación de cambios atribuibles a la intervención. En base a ello, se consolida que la encuesta docente capturará la evolución de las representaciones profesionales, mientras que la observación directa permitirá documentar los efectos comportamentales en los estudiantes, generando integralmente un conjunto de evidencia complementaria que enriquece la interpretación de los resultados y fortalece la capacidad explicativa del diseño cuasi-experimental.

9.4 Consideraciones éticas.

La investigación planteada hasta el momento se desarrollará bajo un

estricto apego a principios éticos de investigación con seres humanos, particularmente considerando que involucra población infantil. Teniendo esta justificación, se solicitará necesariamente la aprobación del comité de ética institucional correspondiente antes del inicio de la recolección de datos y se buscará obtener sin dudas el consentimiento informado escrito de tutores legales, explicando claramente propósitos, procedimientos, riesgos mínimos y beneficios con lenguaje accesible.

Adicionalmente al consentimiento certero de todos los padres de familia involucrados en el proceso de estudio, se recabará el asentimiento de los propios estudiantes mediante un formato adaptado a su nivel de comprensión. De igual modo, se respetará su derecho a participar voluntariamente y retirarse en cualquier momento sin consecuencias, garantizando confidencialidad mediante el anonimato riguroso para mayor protección del recurso humano. Culminando la recolección minuciosa de datos según las expectativas, los resultados se presentarán exclusivamente de forma agregada, imposibilitando la identificación individual y así procediendo a que todos los datos sean almacenados en formato digital encriptado con acceso restringido únicamente al equipo investigador.

Respecto al procesamiento de los datos, se asegura solemnemente que este será llevado a cabo con rigor estadístico y cualitativo, resultando de la siguiente manera: para variables cuantitativas se emplearán pruebas paramétricas o no paramétricas según la normalidad de la distribución (Shapiro-Wilk), y se calcularán tamaños del efecto (Cohen's d) para evaluar la magnitud práctica de las diferencias. En cuanto al análisis temático cualitativo se seguirá un proceso iterativo de codificación

abierta, axial y selectiva, apoyado en software especializado (NVivo o Atlas.ti si disponible), con auditoría externa de codificación para garantizar objetividad y consistencia.

Estas disposiciones éticas van más allá del cumplimiento formal para reflejar un compromiso sustantivo con la protección integral de los participantes. En particular, al involucrar niños y adolescentes, se prioriza en todo momento su bienestar emocional y psicológico, minimizando cualquier riesgo potencial derivado de la exposición a actividades digitales o de la propia observación. El proceso de obtención de consentimiento y asentimiento se realiza en lenguaje claro, accesible y adaptado a la edad y nivel de comprensión, asegurando que los involucrados comprendan plenamente la naturaleza voluntaria de su participación, los procedimientos previstos y la ausencia de repercus iones negativas en caso de retiro. La confidencialidad se salvaguarda mediante codificación anónima desde el momento de recolección, almacenamiento encriptado y acceso estrictamente limitado al equipo investigador. Al finalizar el estudio, la difusión de resultados se realizará exclusivamente en forma agregada y desidentificada, impidiendo cualqu ier posibilidad de identificación individual y protegiendo la privacidad de docentes, estudiantes y familias. De esta forma, la investigación no s olo genera conocimiento valioso sobre la integración de recursos digitales lúdicos en el desarrollo socioemocional, sino que lo hace con responsabilidad ética plena, contribuyendo a fortalecer la confianza en los procesos investigativos educativos y respetando cabalmente la dign idad humana de todos los participantes.

CAPÍTULO X

10 RESULTADOS, DISCUSIÓN Y PROPUESTA

10.1 Encuesta Realizada A Docentes.

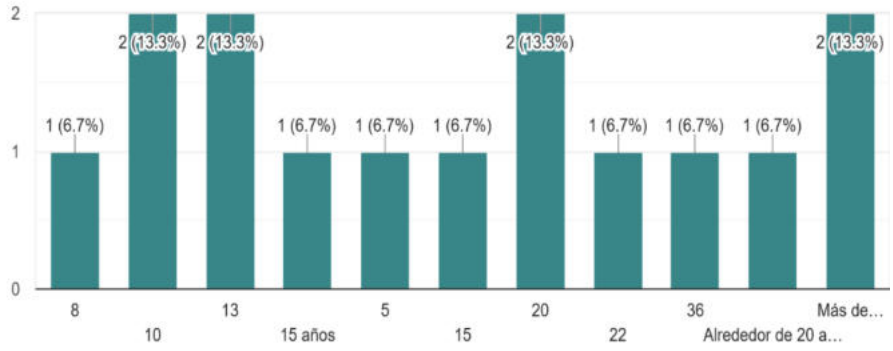


Figura 2. Referencia 1: Años de experiencia docente

Nota: Diagrama en base a los años de experiencia que tiene los docentes encuestados. Fuente propia.

Tabla 1.Referencia 2: ¿Ha aplicado anteriormente actividades educativas con computador/tablet/celular en esta institución?

Valoración	Respuestas
SI	12
NO	3

Nota: La tabla presenta si los docentes han aplicado previamente actividades educativas usando computador, tablet o celular en la institución. Fuente propia.

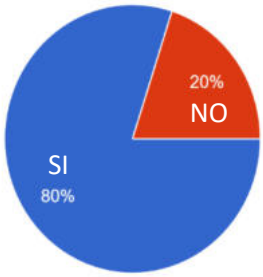


Figura 3. Grafico realizado en base a la frecuencia de la aplicación de actividades educativas en dispositivos electrónicos

Fuente propia.

- **Análisis**

De los 15 docentes que conforman la muestra, el 80 % (n = 12) reporta haber incorporado previamente dispositivos digitales como computadores, tabletas o celulares en sus prácticas pedagógicas dentro del contexto institucional, mientras que el 20 % (n = 3) indica no haberlo hecho todavía. Esta distribución gráfica refleja de manera contundente que la mayoría del grupo seleccionado tiene consolidada una experiencia práctica en la mediación tecnológica y la minoría aún no ha transitado hacia su integración sistemática.

- **Interpretación**

Tras analizar las evidencias gráficas del segundo punto, resulta válido consolidar que una experiencia mayoritaria del profesorado en el empleo educativo de dispositivos digitales establece bases significativas para un terreno particularmente fértil dentro del panorama para la incorporación de recursos lúdicos más avanzados y comprometidos al desarrollo socioemocional. Dicha realidad encuentra pleno respaldo en Mena et al.

(2024), quienes verifican que la práctica sostenida con TIC en la educación básica ecuatoriana incrementa notablemente la disposición hacia herramientas interactivas y lúdicas, reduce las barreras iniciales de aceptación y favorece una mayor seguridad en su manejo pedagógico.

Lejos de constituir un dato aislado, esta trayectoria previa se alinea con la perspectiva sostenida por Zambrano et al. (2024), para quienes la familiaridad con entornos digitales representa el principal predictor de éxito en la implementación de experiencias inmersivas y gamificadas en contextos nacionales. La minoría sin experiencia previa, en lugar de interpretarse como rezago, se configura como un ámbito privilegiado de formación focalizada que, mediante procesos de acompañamiento situado y vivencial, permitirá alcanzar la homogeneidad competencial del claustro y garantizar que la totalidad de los docentes participe con igual solvencia en la estrategia de desarrollo socioemocional.

Tabla 2. Considero que los juegos o actividades digitales pueden aumentar la motivación el interés de mis estudiantes..

Valoración	**Respuestas**
Totalmente de acuerdo	8
Parcialmente de acuerdo	4
Neutral/No estoy seguro(a)	3
Parcialmente en desacuerdo	0
Totalmente en desacuerdo	0

Nota: La tabla muestra el nivel de acuerdo que tienen los docentes seleccionados respecto al impacto motivador de los juegos o actividades digitales. Fuente propia.

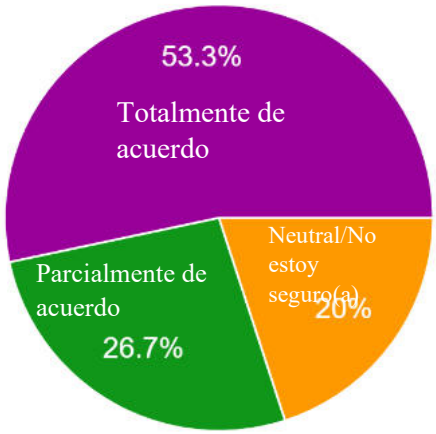


Figura 4. El gráfico muestra el nivel de interés que tienen los docentes respecto a la idea de que los juegos o actividades digitales pueden incrementar la motivación y el interés de sus estudiantes.

Fuente propia.

- **Análisis**

Los resultados muestran que el 53.3 % (n = 8) se posiciona en total acue rdo con la afirmación, el 26.7 % (n = 4) manifiesta acuerdo parcial y el 20 % (n = 3) adopta una posición neutral o de incertidumbre, sin registra rse respuestas en las categorías de desacuerdo parcial o total. Esta configuración cuantitativa revela una clara inclinación favorable hacia el potencial motivador de los recursos digitales lúdicos, con un bloque mayoritario de adhesión (80 % combinado) y la completa ausencia de rechazo explícito.

- **Interpretación**

La sólida adhesión mayoritaria del profesorado a la capacidad motivadora de los juegos digitales evidencia una comprensión madura de su función como catalizadores del interés genuino y del compromiso

emocional, alejándose de la visión instrumental de la tecnología para reconocerla como un auténtico dinamizador del clima de aula. En este sentido, y desde el contexto ecuatoriano, Molina et al. (2025) demuestran que la gamificación, al incorporar elementos propios del juego como desafíos, recompensas y narrativas, genera una participación voluntaria y sostenida que transforma el aprendizaje en una experiencia significativa y placentera.

Esta apreciación se ve plenamente reforzada por Rosado et al. (2024), quienes destacan que las herramientas TIC gamificadas no solo incrementan la atención sostenida y el rendimiento académico, sino que fortalecen competencias socioemocionales mediante entornos colaborativos y retroalimentación inmediata. La porción de respuestas neutrales, lejos de representar distancia o desconfianza, abre una ventana privilegiada para el acompañamiento pedagógico situado y la vivencia directa de experiencias exitosas, permitiendo que el conjunto del claustro consolide una convicción compartida sobre la eficacia de lo lúdico-digital como vía privilegiada hacia el desarrollo integral de la inteligencia socioemocional en Básica Media.

Tabla 3.Pienso que las dinámicas lúdicas digitales favorecen la cooperación y el respeto entre los estudiantes.

Valoración	**Respuestas**
Totalmente de acuerdo	5
Parcialmente de acuerdo	7
Neutral/No estoy seguro(a)	2
Parcialmente en desacuerdo	1
Totalmente en desacuerdo	0

Nota: En base a las respuestas para cada valor de la tabla, se demuestra en primera instancia el nivel de acuerdo propio de los maestros en cómo las dinámicas lúdicas digitales fomentan la cooperación y el respeto entre los estudiantes. Fuente propia.

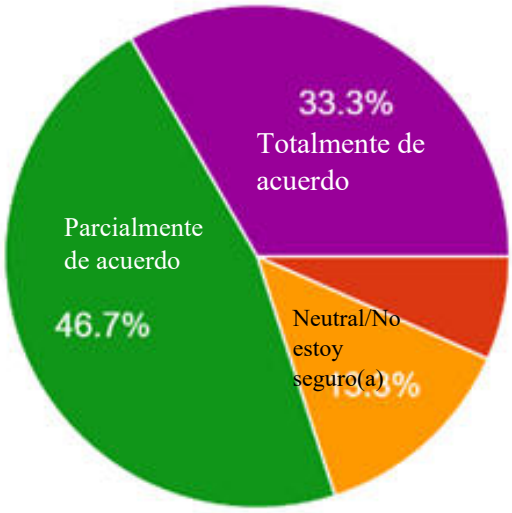


Figura 5

Nota: La gráfica refleja la percepción de los docentes sobre cómo las dinámicas lúdicas digitales promueven la cooperación y el respeto entre los estudiantes. Fuente propia.

- **Análisis.**

Los datos indican que el 33.3 % (n = 5) se ubica en total acuerdo con la afirmación, el 46.7 % (n = 7) expresa acuerdo parcial, el 13.3 % (n = 2) mantiene una postura neutral o de incertidumbre, el 6.67 % (n = 1) manifiesta desacuerdo parcial y no se registran respuestas en la categoría de desacuerdo total. Esta disposición cuantitativa subraya una predominancia de opiniones positivas hacia el rol facilitador de las dinámicas lúdicas digitales (80 % combinado de acuerdo), con una pre

sencia mínima de disenso y una fracción neutral moderada.

- **Interpretación**

La percepción generalizada del profesorado sobre las dinámicas lúdicas digitales como promotoras de cooperación y respeto revela una apreciación profunda de su potencial para cultivar entornos de interacción armónica y mutua valoración en el aula. En concordancia con esta visión, Moran et al. (2025) ilustran que el empleo intencionado de herramientas digitales en la educación básica ecuatoriana estimula no solo la colaboración activa, sino también el respeto recíproco mediante actividades que fomentan la empatía y la resolución pacífica de diferencias, enriqueciendo así el clima escolar con dimensiones socioemocionales esenciales.

A su vez, Salinas et al. (2025) respaldan esta interpretación al demostrar que las actividades lúdicas, cuando mediadas por lo digital, fortalecen el respeto en sus diversas facetas (hacia uno mismo, el prójimo y la autoridad), generando correlaciones positivas que transforman la convivencia en un valor primordial. La existencia de respuestas neutrales o mínimamente discordantes, sin denotar rechazo absoluto, sugiere un margen para intervenciones pedagógicas que profundicen en demostraciones prácticas y reflexiones guiadas, asegurando que el conjunto del claustro integre estas dinámicas con plena confianza en su contribución al desarrollo socioemocional integral de los estudiantes de Básica Media.

Tabla 4.Me siento capaz de aplicar actividades gamificadas con orientación o capacitación previa.

Valoración	Respuestas
Totalmente de acuerdo	6
Parcialmente de acuerdo	8
Neutral/No estoy seguro(a)	1
Parcialmente en desacuerdo	0
Totalmente en desacuerdo	0

Nota: La tabla presenta el nivel de acuerdo de los docentes respecto a sentirse capaces de aplicar actividades gamificadas con orientación o capacitación previa. Fuente propia.

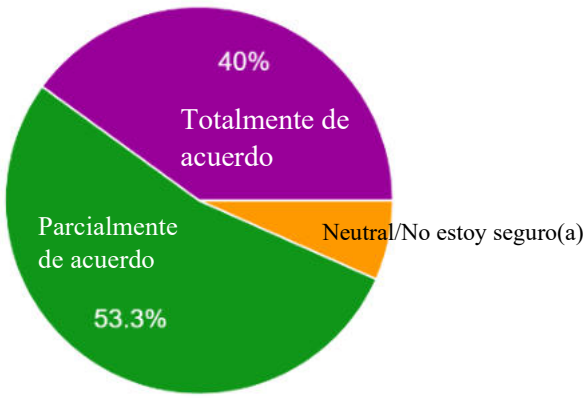


Figura 6. La gráfica refleja cómo perciben los docentes su preparación para implementar actividades gamificadas luego de recibir una guía o capacitación.

Fuente propia.

- **Análisis**

La tabulación arroja que el 40 % (n = 6) declara total acuerdo, el 53.3 % (n = 8) acuerdo parcial y únicamente el 6.67 % (n = 1) se sitúa en

posición neutral, sin que aparezca ninguna respuesta de desacuerdo parcial o total. Este panorama pone en evidencia una percepción ampliamente favorable de la autoeficacia docente cuando se garantiza acompañamiento formativo (93.3 % combinado) y la completa inexistencia de rechazo.

- **Interpretación**

Destaca de manera contundente la disposición del profesorado a liderar procesos gamificados siempre que se le brinde formación específica, lo que convierte a la capacitación en el auténtico detonante de la innovación lúdico-digital orientada al desarrollo socioemocional. Navarro (2024), en su profundo estudio sobre gamificación y aprendizaje basado en juegos, demuestra que la orientación práctica y contextualizada genera un salto cualitativo en la confianza docente, permitiendo trasladar con naturalidad elementos de desafío, recompensa y narrativa al aula y, con ello, enriquecer tanto la motivación como la regulación emocional de los estudiantes.

Este hallazgo adquiere mayor solidez al contrastarse con Aguilar et al. (2024), quienes, desde experiencias iberoamericanas de innovación educativa, verifican que los itinerarios formativos en gamificación eliminan las inseguridades iniciales y facultan al profesorado para asumir roles protagónicos en la transformación curricular. La mínima neutralidad registrada se transforma así en un llamado explícito a estructurar talleres vivenciales y acompañamiento entre pares que culminen en la construcción de un claustro plenamente empoderado, capaz de hacer del recurso lúdico-digital el eje articulador de la

inteligencia socioemocional en Básica Media.

Tabla 5.Considero que durante las actividades digitales lúdicas es posible observar el manejo emocional y la autorregulación de los estudiantes.

Valoración	Respuestas
Totalmente de acuerdo	3
Parcialmente de acuerdo	4
Neutral/No estoy seguro(a)	6
Parcialmente en desacuerdo	2
Totalmente en desacuerdo	0

Nota: La tabla muestra el nivel de acuerdo de los docentes sobre la posibilidad de observar el manejo emocional y la autorregulación de los estudiantes durante actividades digitales lúdicas. Fuente propia.

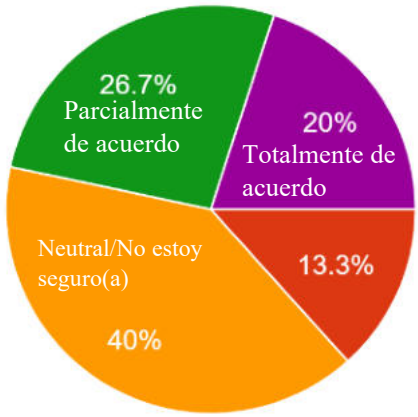


Figura 7. La gráfica refleja la percepción docente respecto a cómo las actividades digitales lúdicas permiten identificar aspectos de manejo emocional y autorregulación en los estudiantes.

Fuente propia.

- **Análisis**

La distribución de respuestas revela que el 20 % (n = 3) se expresa en

total acuerdo, el 26.7 % (n = 4) en acuerdo parcial, el 40 % (n = 6) en posición neutral o de incertidumbre, el 13.3 % (n = 2) en desacuerdo parcial y no se registran respuestas en desacuerdo total. Este patrón cuantitativo evidencia una división en las opiniones, con un segmento mayoritario de indefinición (40 %) que supera al bloque de acuerdo combinado (46.7 %) y una minoría de desacuerdo moderado sin rechazo absoluto.

- **Interpretación**

Surge con claridad que el profesorado reconoce, aunque con reservas, el potencial de las actividades lúdicas digitales como ventanas observables para el manejo emocional y la autorregulación, lo que invita a reflexionar sobre el diseño pedagógico que potencie estas dimensiones socioemocionales en el aula. De hecho, Bozada y Barcia (2022), al explorar el impacto del aprendizaje lúdico en el estado emocional de estudiantes de preparatoria, resaltan que las dinámicas mediadas desde lo digital permiten identificar patrones de regulación afectiva y autoconocimiento, convirtiéndose en herramientas diagnósticas que trascienden el mero entretenimiento para fomentar un equilibrio emocional integral dentro del respectivo rango etario del estudiantado: 9-11 años.

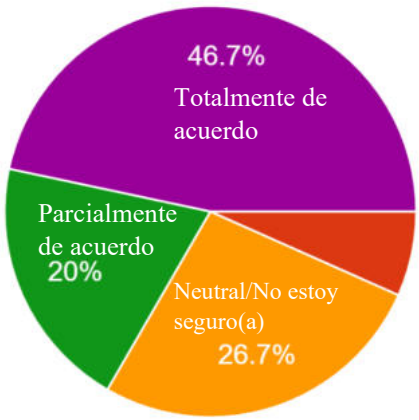
Esta observación se complementa con las propuestas de Pin y Román (2024), quienes, desde una estrategia psicoemocional basada en TIC para la educación básica, argumentan que las actividades gamificadas facilitan la detección oportuna de desafíos emocionales, promoviendo intervenciones personalizadas que fortalezcan la resiliencia y la

interacción armónica. Las posturas neutrales o ligeramente discordantes, sin llegar a la negación completa, apuntan hacia la conveniencia de talleres reflexivos y observacionales que disuelvan ambigüedades, habilitando al conjunto del claustro para posicionar lo lúdico-digital como observatorio privilegiado del desarrollo socioemocional en el subnivel de Educación Básica Media.

Tabla 6.Opino que los juegos desde recursos digitales pueden fortalecer la empatía y el respeto mutuo entre los estudiantes.

Valoración	Respuestas
Totalmente de acuerdo	7
Parcialmente de acuerdo	3
Neutral/No estoy seguro(a)	4
Parcialmente en desacuerdo	1
Totalmente en desacuerdo	0

Nota: Muestra el nivel de acuerdo sobre el aporte de los juegos digitales a la empatía y el respeto mutuo. Fuente propia.



Nota: Refleja cómo los docentes perciben el impacto de los juegos digitales en la empatía y el respeto entre estudiantes. Fuente propia.

- **Análisis**

Con base en la información estadística recabada, se evidencia que la tendencia predominante corresponde a la opción “Totalmente de acuerdo” con un representativo 46.7 % (n = 7) de la muestra, lo cual posiciona a la aceptación plena como la postura mayoritaria, seguida inmediatamente por un 26.7 % (n = 4) de los participantes que manifestaron una posición neutral al elegir la opción 3, mientras que en tercer lugar se ubica la categoría “De acuerdo” con un 20 % (n = 3), configurando así un panorama donde las tres respuestas más significativas agrupan a la gran mayoría de la población encuestada (93.4 %) y denotan una inclinación clara hacia la valoración positiva o intermedia de la premisa planteada.

- **Interpretación**

Estos hallazgos sugieren una perspectiva humana alentadora donde la comunidad educativa comienza a revalorizar la tecnología no solo como herramienta técnica sino como un vehículo de conexión afectiva, pues la mayoría reconoce el potencial de lo lúdico para unir a los estudiantes y tejer vínculos de comprensión mutua en el aula. Tal apreciación concuerda plenamente con lo expuesto por Gualacañay et al. (2024), quienes en su reciente investigación destacan que la integración de estrategias digitales interactivas impacta positivamente en las competencias emocionales de los niños, facilitando el autoconocimiento y la gestión de la empatía a través de entornos virtuales guiados que colocan al estudiante en el lugar del otro y promueven la escucha activa y el reconocimiento de las emociones ajenas.

No obstante, resulta igualmente revelador el segmento minoritario que expresó desacuerdo y el grupo neutral, ya que sus reservas invitan a una reflexión profunda sobre la mediación docente como factor decisivo: solo cuando el profesorado ejerce un acompañamiento intencionado y reflexivo, el juego digital deja de ser una mera distracción para convertirse en un espacio auténtico de encuentro humano.

Tabla 7.Creo que la falta de herramientas digitales limita el desarrollo de la motivación y la cooperación en el aula.

Valoración	**Respuestas**
Totalmente de acuerdo	4
Parcialmente de acuerdo	7
Neutral/No estoy seguro(a)	1
Parcialmente en desacuerdo	2
Totalmente en desacuerdo	1

Nota: Muestra el nivel de acuerdo sobre cómo la falta de herramientas digitales puede limitar la motivación y la cooperación en el aula. Fuente propia.

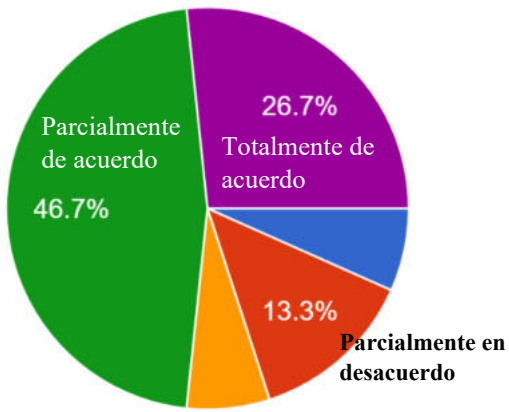


Figura 9. Refleja la percepción docente respecto al impacto de la ausencia de recursos digitales en la motivación y la cooperación.

Fuente propia.

- **Análisis**

Los datos recolectados indican que existe una fuerte convicción en la muestra de que la ausencia de recursos digitales obstaculiza el proceso de aprendizaje, pues la opción “Parcialmente de acuerdo” se establece como la más seleccionada con un 46.7 % (n = 7), mientras que la respuesta “Totalmente de acuerdo” le sigue con un 26.7 % (n = 4), reafirmando el consenso sobre la importancia de estas herramientas; en tercer lugar empatan la postura “Parcialmente en desacuerdo” con un 13.3 % (n = 2) y la opción “Totalmente en desacuerdo” junto con “Neutral/No estoy seguro(a)”, ambas con un 6.67 % (n = 1). Esta distribución refleja una inclinación abrumadora hacia la percepción de que la tecnología es esencial para la dinámica del aula (73.4 % combinado de acuerdo).

- **Interpretación**

Desde la perspectiva pedagógica que concierne al equipo investigador, el alto porcentaje de asentimiento conlleva a la sugerencia que la comunidad educativa percibe una brecha digital que afecta directamente al clima de aula y la atención de los estudiantes, tal y como se había planteado en un principio con la hipótesis, por lo que ahora se comprende a la tecnología como un catalizador ineludible de la motivación y la interacción social. Con tener esta percepción se ha concientizado que la ausencia de recursos tecnológicos puede generar desigualdades en las oportunidades de aprendizaje, resultando real y coherente el hecho de que la tecnología es un elemento capaz de revitalizar entre múltiples dinámicas pedagógicas mediante estímulos

diversos que vinculan estilos modernos del aprendizaje.

Esta visión es respaldada considerablemente por investigaciones previas de alto impacto, como ocurre con aquella realizada por Erraez et al. (2025), investigadores que sostienen que las herramientas digitales no solo enriquecen el entorno educativo, sino que promueven la personalización del aprendizaje, la autonomía y facilitan significativamente la colaboración sincrónica y asincrónica entre pares. Sin embargo, es de carácter crucial que se observe que la presencia de respuestas de indecisión y desacuerdo advierte que la implementación digital debe ser cuidadosamente planificada y acompañada de una sólida alfabetización digital para poder evitar la exclusión y garantizar que la cooperación no se vea limitada en momentos clave por la falta de competencias en su uso. Esto igual implica que la integración tecnológica requiere formación docente, diagnóstico de competencias estudiantiles y diseño intencional de actividades con objetivos pedagógicos claros.

Tabla 8.Considero que las actividades digitales lúdicas pueden combinar el aprendizaje de contenidos con el desarrollo socioemocional.

Valoración	**Respuestas**
Totalmente de acuerdo	9
Parcialmente de acuerdo	3
Neutral/No estoy seguro(a)	3
Parcialmente en desacuerdo	0
Totalmente en desacuerdo	0

Nota: La tabla muestra el nivel de acuerdo sobre cómo las actividades digitales lúdicas pueden combinar el aprendizaje de contenidos con el desarrollo socioemocional.

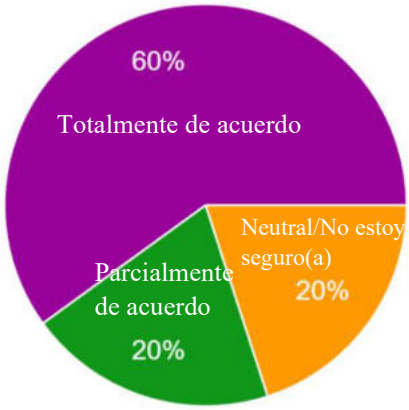


Figura 10. Nota: El gráfico refleja la percepción docente acerca de la integración entre contenidos y desarrollo socioemocional mediante actividades digitales lúdicas.

Fuente propia.

- **Análisis**

Los datos recolectados indican un consenso significativo en la muestra sobre la capacidad de las actividades digitales lúdicas para fusionar el aprendizaje de contenidos con el desarrollo socioemocional, dado que la opción "Totalmente de acuerdo" concentra la mayoría con un 60 % (n = 9), estableciendo una postura predominante de aceptación. Las opciones "Parcialmente de acuerdo" y "Neutral/No estoy seguro(a)" se ubican ambas en segundo lugar con un 20 % (n = 3) cada una. Esta distribución evidencia que el 80 % combinado de las respuestas favorables refleja una valoración ampliamente positiva, mientras que el 20 % restante corresponde a posturas de neutralidad. Es relevante destacar que no se registraron opiniones en las categorías de desacuerdo, sugiriendo la ausencia de oposición explícita ante la premisa planteada.

- **Interpretación.**

Esta aceptación generalizada de los resultados muestra que hay una gran confianza en la capacidad de los juegos digitales para formar personas completas, ya que la comunidad educativa entiende que jugar es una manera natural de aprender y de manejar los sentimientos. Esta comprensión pedagógica reconoce al juego como un vehículo espontáneo mediante el cual los estudiantes no solo construyen conocimientos disciplinares, sino que también desarrollan la inteligencia emocional necesaria para enfrentar situaciones académicas y sociales complejas, consolidando así una visión holística del proceso formativo que integra lo cognitivo con lo afectivo.

Este concepto clave se alinea con la investigación de Atiencia et al. (2024), quienes explican que el uso bien planeado de la gamificación ayuda mucho a los estudiantes a mejorar destrezas sociales como la colaboración y les enseña a superar la frustración de forma constructiva. Por lo tanto, el hecho de que no haya ninguna opinión negativa en esta pregunta es una señal muy clara de que se debe avanzar sin miedo en la integración de estas herramientas para el crecimiento personal de los jóvenes.

Tabla 9.Creo que aplicar recursos digitales en clase puede mejorar tanto la convivencia escolar como el rendimiento académico.

Valoración	**Respuestas**
Totalmente de acuerdo	10
Parcialmente de acuerdo	4
Neutral/No estoy seguro(a)	1
Parcialmente en desacuerdo	0

Totalmente en desacuerdo	0

Nota: La tabla muestra el nivel de acuerdo sobre cómo los recursos digitales pueden mejorar la convivencia escolar y el rendimiento académico. Fuente propia.

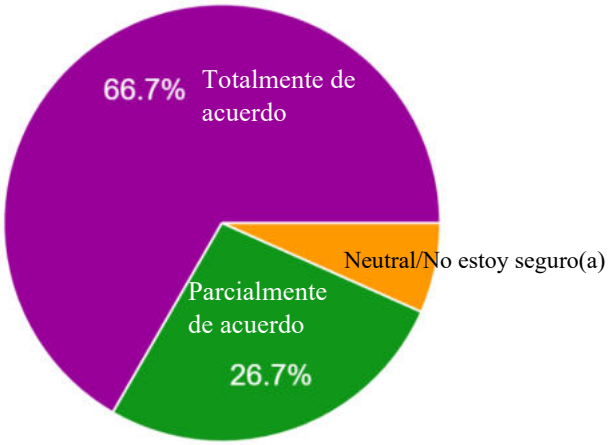


Figura 11. El gráfico refleja la percepción docente respecto al impacto de los recursos digitales en la convivencia y el rendimiento.

Fuente propia.

- **Análisis**

Al examinar los datos obtenidos, destaca que el 66.7 % (n = 10) de los docentes se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras que el 26.7 % (n = 4) expresa acuerdo parcial y solo el 6.67 % (n = 1) permanece en posición neutral. No se registra ninguna respuesta en las categorías de desacuerdo parcial o total. Esta distribución revela una aceptación prácticamente unánime (93.4 % combinado de acuerdo) res pecto al doble beneficio de los recursos digitales: fortalecer la conviven cia escolar y elevar el rendimiento académico, consolidando así una percepción ampliamente positiva y homogénea en el claustro.

- **Interpretación**

Constituye un dato altamente alentador que el profesorado identifique en los recursos digitales una vía simultánea para mejorar la convivencia y el desempeño académico, lo que refleja una comprensión profunda de su carácter integrador. En esta línea, Quiroz et al. (2022) han sido capaces de evidenciar rotundamente que, mediante la creación de sitios educativos en Wix con estudiantes de séptimo grado, estos entornos propician relaciones basadas en el respeto y la empatía al tiempo que incrementan la implicación cognitiva gracias a experiencias colaborativas que convierten el aprendizaje en un proceso compartido y significativo.

Complementando esta concepción teórica-práctica, Pazmiño et al. (2022) demuestran que la presencia deliberada de herramientas digitales en el nivel medio rompe con la enseñanza unidireccional tradicional, impulsa la participación activa y genera un clima de aula más sereno y productivo al ofrecer canales claros y estructurados de interacción. La única respuesta neutral registrada, lejos de suponer una barrera, se perfila como una oportunidad concreta para profundizar en el acompañamiento práctico y vivencial que transforme esa mínima incertidumbre en plena convicción, consolidando un claustro cohesionado y convencido del poder transformador de lo digital en la construcción de una educación más humana y eficaz.

Tabla 10.Estoy dispuesto/a a participar en programas de formación docente sobre uso pedagógico de recursos digitales lúdicos.

Valoración	Respuestas
Totalmente de acuerdo	11
Parcialmente de acuerdo	3
Neutral/No estoy seguro(a)	1
Parcialmente en desacuerdo	0
Totalmente en desacuerdo	0

Nota: La tabla muestra el nivel de acuerdo sobre la disposición de los docentes a participar en programas de formación sobre el uso pedagógico de recursos digitales lúdicos. Fuente propia.

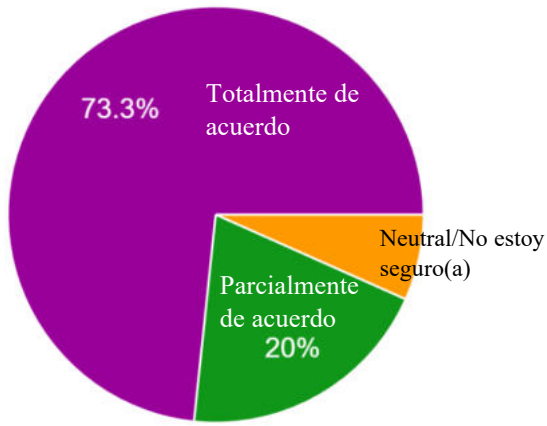


Figura 12. El gráfico refleja cómo perciben los docentes su disposición a capacitarse en el uso de recursos digitales lúdicos.

Fuente propia.

- **Análisis**

Los datos obtenidos destacan que el 73.3 % (n = 11) de los docentes se

muestra totalmente de acuerdo con la afirmación, seguido por el 20 % (n = 3) que expresa acuerdo parcial y un 6.67 % (n = 1) que adopta una postura neutral o de incertidumbre, sin que se registren respuestas en desacuerdo parcial o total. Esta disposición cuantitativa evidencia una apertura mayoritaria hacia la formación en recursos lúdicos digitales (93.3 % combinado de acuerdo), con una indefinición mínima que no compromete la tendencia dominante de predisposición positiva.

- **Interpretación**

El consenso docente en torno a la participación en programas formativos sobre recursos digitales lúdicos denota una sensibilidad creciente hacia la necesidad de actualizar prácticas pedagógicas que vinculen innovación tecnológica con el cultivo de habilidades socioemocionales. Al comparar enfoques de capacitación continua, Moya y Vásquez (2022) resaltan que estos programas, cuando se diseñan con énfasis en la virtualidad y la aplicación inmediata, generan un avance cualitativo en la integración de dinámicas lúdicas que estimulan la motivación colectiva y la resolución de conflictos a través de interacciones guiadas y empáticas.

En sintonía con esta orientación, Cedeño et al. (2024) verifican que intervenciones capacitadoras focalizadas elevan el uso efectivo de herramientas digitales, lo que se traduce en un aula más dinámica donde la colaboración y la regulación emocional se convierten en ejes coti dianos del proceso educativo. El caso aislado de neutralidad invita a incorporar módulos iniciales de sensibilización y demostración concreta que permitan alinear al conjunto del profesorado en una visión c

ompartida, transformando la capacitación en un catalizador decisivo para una enseñanza que equilibre el progreso académico con el bienestar integral.

Tabla 11.Guía de observación estructurada.

Categoría	Efectividad de recursos digitales lúdicos.
Evidencia	Durante el proceso se constató que la totalidad de los estudiantes completaron la actividad propuesta, evidenciando un alto nivel de participación y un notable entusiasmo a lo largo de toda la sesión, lo cual se reflejó en la comparación espontánea de preguntas y resultados entre pares, por lo tanto, el recurso digital no solo facilitó la ejecución y sugirió una adecuada autonomía en el manejo de la herramienta, sino que también sirvió como un apoyo constante para la retroalimentación inmediata y la consolidación del tema al que hacía referencia la actividad, demostrando una efectiva colaboración digital al compartir experiencias y apoyarse mutuamente, en su conjunto, esta evidencia sugiere que el recurso digital lúdico fue altamente efectivo para fomentar la participación activa y el aprendizaje significativo.
Interpretación	El patrón conductual observado subraya que la integración del recurso digital lúdico potenció significativamente la interacción y el compromiso de los estudiantes con el contenido, lo cual se manifestó en la completitud de la actividad y la alta motivación que trascendió la simple participación individual para convertirse en una experiencia de aprendizaje colaborativo. La consulta recurrente de la herramienta por parte de los alumnos, incluso después de responder, sugiere que el recurso cumplió eficazmente su rol de andamiaje cognitivo y mecanismo de retroalimentación inmediata promoviendo un aprendizaje activo y autodirigido. Esta interpretación se alinea con lo establecido por Huamaní y Vega (2023), quienes en su revisión sistemática concluyen que los efectos de la gamificación repercuten significativamente en la

	motivación y el aprendizaje de los estudiantes, promoviendo su participación, ya que, la ejecución de estas actividades genera resultados favorables en la motivación y en el aprendizaje. De esta manera, la evidencia de autonomía y motivación intrínseca que sucede dentro del escenario educativo se respalda en la conclusión de los mismos autores, quienes afirman que la gamificación es una estrategia utilizada para desarrollar estos dos aspectos anteriormente mencionados dentro de todo el alumnado. Esto valida que el entusiasmo y la colaboración observados son un catalizador efectivo para el logro de aprendizajes significativos y para el desarrollo de su independencia en el manejo de los recursos.

Categoría	Desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia socioemocional.
Evidencia	La observación del proceso de evaluación, que permitió múltiples intentos y un alto índice de éxito, reveló un despliegue positivo de habilidades socioemocionales, ya que los estudiantes demostraron una notable autorregulación emocional al mantener la calma y la serenidad ante la obtención de sus puntajes, aun después de haber intentado la actividad varias veces, de la misma forma, la dinámica grupal reflejó una fuerte empatía y respeto, evidenciada en la colaboración espontánea para completar el recurso, con compañeros apoyando a quienes experimentaron dificultades logísticas como problemas de conectividad, lo cual se traduce en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo, no obstante, se identificó una debilidad en la autonomía y toma de decisiones responsables, manifestada en la incertidumbre y las dudas expresadas por un segmento de alumnos respecto a la

	selección de las respuestas.
Interpretación	El patrón conductual analizado demuestra que la actividad, por su diseño flexible y cooperativo, promovió el fortalecimiento de la inteligencia socioemocional del grupo, pues la calma, la cooperación y el respeto observados indican que los alumnos aplicaron exitosamente las competencias de autorregulación emocional y empatía en un entorno de presión controlada, lo cual se alinea con lo establecido por Maridueña et al. (2025), quienes en su estudio señalan que el desarrollo de estas habilidades, incluyendo la autorregulación emocional y la empatía, son reconocidas como fundamentales para mejorar la convivencia escolar y fortalecer las relaciones interpersonales. Además, la perseverancia demostrada al intentar el instrumento repetidamente subraya un alto grado de motivación y autoconfianza en el logro del objetivo, sin embargo, la manifestación de dudas y la inseguridad en la respuesta individual pone en relieve la necesidad de reforzar la toma de decisiones responsables y la autonomía, debido a que, aunque las competencias de colaboración son sólidas, se requiere fomentar la capacidad del estudiante para proceder y decidir con independencia, lo cual sugiere la oportunidad de implementar estrategias específicas para fortalecer la autoconfianza cognitiva.

Categoría	Integración de recursos digitales lúdicos para el fortalecimiento socioemocional.

Evidencia	La evidencia observada revela la alegría y el entusiasmo de los estudiantes al participar en actividades digitales lúdicas, probablemente debido a su baja frecuencia, lo que subraya el impacto positivo de la novedad, asimismo, al compartir sus experiencias sobre estas dinámicas, mantuvieron el silencio, participaron en orden y prestaron atención activa, demostrando que lograron integrar los valores (cooperación y respeto) dentro del proceso académico, de esta manera, se percibió un ambiente social enriquecido por la cooperación y el respeto mutuo, aunque se reconoce que el desarrollo completo de estas habilidades es un proceso continuo.
Interpretación	El alto grado de alegría y motivación conjunta en la práctica ha llegado a sugerir crucialmente entre el equipo investigador que el uso de recursos digitales lúdicos es un medio efectivo no solo para el compromiso cognitivo, sino también para el fortalecimiento socioemocional, cumpliendo con el indicador de adaptación a las dinámicas sin perder el foco educativo. Por tal razón, la participación ordenada, el silencio y la atención al compartir las experiencias confirman el progreso en cooperación y respeto, así como en la comunicación y empatía entre pares. Esta observación se fundamenta en los hallazgos de Montesdeoca et al. (2025), quienes concluyen que la integración de tecnologías interactivas produce "transformaciones evidentes en la dinámica del aula", señalando que las "observaciones cualitativas evidenciaron mejoras en la colaboración, la autorregulación emocional y la interacción entre pares". Tras un repaso argumentativo de todo lo expuesto, queda evidente que el recurso digital actúa como aquel catalizador que facilita la integración del aprendizaje emocional dentro de un ambiente

	académico enriquecido y socialmente positivo, ya que el entusiasmo inicial ha indicado una alta motivación intrínseca generada por la herramienta, factor clave para el desarrollo socioemocional en realidad.

Discusión

El estudio actualmente abarcado destacó tres problemas concretos interconectados, los cuales llevaron a analizar, de manera progresiva y complementaria, la efectividad de los recursos digitales lúdicos en la promoción de la colaboración, el estado inicial de la inteligencia socioemocional y el potencial fortalecedor de su integración sistemática en estudiantes de Básica Media.

Partiendo de este enfoque primordial, el análisis exhaustivo sobre lo que abarcan los recursos digitales lúdicos con enfoque colaborativo, considerando sus características esenciales de efectividad, el potencial de las plataformas interactivas y las dinámicas inherentes a las gamificaciones, fue posible identificar un impacto altamente positivo en el comportamiento y el compromiso de los estudiantes de 9 a 11 años durante la implementación de la actividad.

En concordancia con el estudio de los autores Huamaní y Vega (2023), la gamificación resaltar en su característica de elevar significativamente la motivación intrínseca o por satisfacción propia en el desarrollo de las actividades, además de la participación activa y el aprendizaje activo en entornos educativos. Simultáneamente los resultados observados evidenciaron que la totalidad del grupo concluyó la tarea asignada con alto nivel de entusiasmo, interactuando con espontaneidad y

manteniendo el apoyo mutuo entre pares; entre los registros actitudinales han destacado la comparación constante y voluntaria de respuestas, el intercambio experiencial, el uso reiterado del recurso incluso una vez que se concretó la actividad obligatoria, añadiendo manifestaciones de autonomía individual, retroalimentación directa y efectiva consolidación coherente del contenido, validando la herramienta como auténtico andamiaje cognitivo.

En este contexto, la evidencia recopilada respalda de forma integral y contundente la hipótesis planteada, confirmando que los recursos digitales lúdicos con orientación colaborativa generan una mayor efectividad en los procesos de aprendizaje interactivo, al potenciar simultáneamente la autonomía del estudiante, la participación activa y genuina, el apoyo recíproco entre pares y la colaboración auténtica en el aula. Esta validación no solo subraya la superioridad de estas herramientas frente a enfoques tradicionales más pasivos, sino que resa lta su potencial transformador para reconfigurar las prácticas ped agógicas contemporáneas, promoviendo entornos educativos más dinámicos, inclusivos y centrados en el desarrollo integral del alumnado, donde la interacción social mediada por la tecnología lúdica se convierte en un medio idóneo para el logro de aprendizajes significativos y duraderos, alineándose plenamente con las demandas de una educación adaptada a la era digital.

Partiendo de estos hallazgos sobre la efectividad colaborativa de los recursos digitales lúdicos, que proporcionan una base sólida para comprender cómo las dinámicas interactivas influyen en el perfil emocional y relacional de los estudiantes, se pasa a examinar el estado

inicial de la inteligencia socioemocional en el grupo estudiado.

A partir de ello, la evaluación detallada del estado inicial de la inteligencia socioemocional en estudiantes de Básica Media, fundamentada en su conceptualización teórica, las particularidades evol utivas asociadas a la franja etaria de 9 a 11 años y las dimensiones específicas que se manifiestan en el contexto escolar, ofreció una perspectiva rica y matizada sobre el perfil emocional y relacional del grupo participante. En plena sintonía con Maridueña et al. (2025), quienes enfatizan la crucial importancia de la empatía y la autorregulación emocional como pilares para una convivencia escolar positiva, armónica y constructiva, los resultados pusieron de manifiesto que los estudiantes manejaron adecuadamente sus emociones al mantener la calma frente a los puntajes obtenidos, ofrecieron apoyo técnico espontáneo y efectivo a compañeros que presentaban dif icultades, y demostraron respeto mutuo junto con empatía en las interacciones grupales; no obstante, se identificaron limitaciones significativas en aspectos como la autonomía personal y la toma de decisiones responsables, evidenciadas en dudas recurrentes e inseguridad al momento de seleccionar respuestas individuales, así como en una dependencia notable del respaldo externo, lo que sugi ere que ciertas competencias socioemocionales aún se encuentran en una fase temprana de maduración y requieren un refuerzo intencional.

Por consiguiente, la hipótesis se valida de manera completa y robusta, ya que la evidencia empírica obtenida confirma que los estudiantes de Básica Media exhiben un nivel básico-casi bajo en el desarrollo de su inteligencia socioemocional, presentando avances consolidados en

dimensiones como la empatía, el respeto interpersonal y la autorr egulación emocional básica, pero revelando al mismo tiempo necesidades claras y prioritarias de fortalecimiento en autonomía, seguridad cognitiva y capacidad para la toma de decisiones independientes. Esta conclusión no solo ilustra el estado inicial del grupo en un momento crítico de su desarrollo evolutivo, sino que resalta la urgencia de implementar intervenciones pedagógicas sistemáticas y contextualizadas que promuevan un crecimiento equilibrado de estas competencias esenciales, contribuyendo así al bienestar psicológico individual, a la reducción de conflictos interpersonales y a la construcción de un clima áulico más saludable y productivo, en línea con los postulados teóricos que posicionan la i nteligencia socioemocional como factor predictivo clave del éxito académico y personal a largo plazo.

En este sentido, el diagnóstico de este nivel inicial de inteligencia socioemocional, combinado con la demostrada efectividad colaborativa de los recursos digitales lúdicos, converge naturalmente hacia la tercera dimensión de la investigación: el análisis del potencial fortalecedor que ofrece su integración sistemática en el aula.

Consecuentemente, el estudio minucioso de la integración sistemática de recursos digitales lúdicos orientados al fortalecimiento socioemocional, respaldado en los fundamentos teóricos de la t ecnología educativa, las estrategias prácticas de implementación en el aula y los criterios precisos para evaluar el progreso de las competencias emocionales y relacionales, reveló un efecto profundamente positivo y multifacético en la dinámica grupal y el clima del aula. En perfecta ali

neación con Montesdeoca et al. (2025), quienes argumentan que las tecnologías interactivas operan como agentes transformadores del e ntorno educativo al impulsar la colaboración, la autorregulación emocional y las relaciones interpersonales de calidad, los resultados destacaron altos niveles de alegría, entusiasmo y motivación intrínseca ante la novedad y atractividad del recurso digital; durante las fases de intercambio de experiencias, los estudiantes mantuvieron un orden ejemplar, silencio respetuoso, escucha activa y cooperación fluida, lo que se tradujo en avances palpables en comunicación asertiva, empatía genuina y convivencia armónica, aunque el desarrollo pleno y maduro de estas habilidades se presenta como un proceso gradual y continuo; adicionalmente, la motivación generada actuó como un catalizador poderoso que enriqueció el ambiente social del aula y facilitó la integración orgánica del aprendizaje emocional dentro de la rutina aca démica cotidiana.

En síntesis, la hipótesis se confirma de forma contundente y con amplio sustento empírico, demostrando que la integración sistemática de recursos digitales lúdicos produce mejoras significativas y sostenidas tanto en las habilidades de autorregulación emocional como en la calidad de las relaciones interpersonales entre los estudiantes, consolidando así su valor pedagógico estratégico como herramienta privilegiada para robustecer el desarrollo socioemocional en su totalidad. Esta validación resalta no solo la eficacia de estos recursos en contextos específicos como el de Básica Media, sino que subraya su capacidad para generar entornos áulicos más positivos, inclusivos y emocionalmente seguros, donde la mediación tecnológica lúdica favorece la motivación intrínseca, la interacción constructiva y la

adaptación activa de los alumnos a desafíos sociales y emocionales, contribuyendo decisivamente a la formación integral de individuos resilientes, empáticos y competentes en un mundo cada vez más digitalizado y relacionalmente complejo.

De manera integral, los tres problemas particulares y sus respectivas hipótesis validadas conforman un cuerpo de evidencia coherente que posiciona la integración de recursos digitales lúdicos como una estrategia pedagógica clave para el desarrollo socioemocional en Básica Media, ofreciendo directrices prácticas para su implementación sistemática en el contexto educativo de Machala.

PROPUESTA

Prototipo: Plataforma digital GAMIFIK para el fortalecimiento del crecimiento socioemocional en Educación General Básica Media

10.2 Introducción

El desarrollo socioemocional constituye un componente esencial en la formación integral de los estudiantes, ya que incide directamente en la convivencia escolar, la calidad de las interacciones sociales y la disposición para el aprendizaje. En el contexto de la Educación General Básica Media, el fortalecimiento de habilidades como la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación respetuosa y el trabajo colaborativo resulta fundamental para favorecer ambientes de aula positi vos y socialmente seguros.

Los resultados del presente estudio evidencian que, si bien los estudiantes muestran predisposición a la participación y al trabajo en

grupo, persisten dificultades asociadas al control emocional, el uso del lenguaje positivo, la gestión de conflictos y la autonomía en la interacción social. Frente a esta realidad, se plantea la plataforma digital GAMIFIK como una propuesta de intervención pedagógica que integra recursos digitales lúdicos con un enfoque socioemocional, orientada a responder de manera concreta y contextualizada a las necesidades identificadas durante la investigación.

GAMIFIK se concibe como un entorno digital educativo que articula actividades reflexivas, dinámicas colaborativas y orientaciones inclusivas, permitiendo su aplicación flexible en el aula y en otros espacios de acompañamiento educativo. De este modo, la plataforma se posiciona como el producto aplicado de la investigación y como una alternativa viable para fortalecer el crecimiento socioemocional del estudiantado.

La relevancia de esta propuesta radica en su capacidad para transformar la alta familiaridad que los estudiantes de Básica Media ya tienen con entornos digitales recreativos (redes sociales, videojuegos, aplicaciones interactivas) en un recurso pedagógico intencional. GAMIFIK no busca imponer contenidos externos, sino aprovechar esa predisposición natural hacia lo lúdico y lo digital para crear experiencias de aprendizaje que favorezcan el autoconocimiento emocional y la convivencia positiva, alineándose con las demandas contemporáneas de una edu cación que integre lo cognitivo y lo afectivo en un solo proceso formativo.

10.3 Propósito De La Propuesta

La finalidad del estudio desarrollado se centra en diseñar e implementar una plataforma digital educativa que favorezca la intervención sistemática en el desarrollo socioemocional del alumno de Educación Básica Media, empleando el uso efectivamente intencional de recursos digitales lúdicos que promuevan autoconocimiento emocional, empatía, comunicación asertiva, trabajo colaborativo e inclusión educativa, todo esto ha hecho que GAMIFIK haya surgido como una idea innovadora para apoyar la labor del profesorado y complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando un espacio estructurado para transformar los hallazgos del diagnóstico en acciones pedagógicas claras, pertinentes y sostenibles en la práctica.

Este enfoque propositivo toma apariencia en la creación de un entorno que trascienda el uso instrumental de la tecnología innovadora, convirtiendo a esta misma en un aditivo pedagógico por excelencia que estimule la reflexión emocional y la práctica de habilidades sociales en escenarios seguros y motivadores, por ello mismo, GAMIFIK no solo responde a las brechas detectadas en el estudio (baja autorregulación, dificultades en resolución de conflictos), sino que también anticipa la formación de ciudadanos digitales emocionalmente competentes, capaces de desenvolverse con equilibrio en contextos cada vez más interconectados y diversos.

10.4 Objetivo General

Fortalecer el crecimiento socioemocional de los estudiantes de Educación General Básica Media mediante la implementación de la plataforma digital GAMIFIK, integrando recursos digitales lúdicos

orientados al desarrollo del autoconocimiento emocional, la convivencia colaborativa y la comprensión de la diversidad en el contexto educativo.

10.5 Objetivos Específicos

- Promover el reconocimiento y comprensión de las emociones propias y ajenas, catapultando el uso de varias actividades digitales reflexivas e interactivas.
- Favorecer el desarrollo de la empatía, el respeto y la comunicación asertiva mediante dinámicas colaborativas en parejas y grupos.
- Potenciar la autorregulación emocional y la participación autónoma de los estudiantes en situaciones de interacción social y resolución de conflictos.
- Brindar orientaciones inclusivas dirigidas a docentes, familias y estudiantes que faciliten el acompañamiento socioemocional desde la comprensión de la diversidad.
- Integrar el uso pedagógico de recursos digitales lúdicos como mediadores del aprendizaje socioemocional y la mejora del clima escolar.

10.6 Fundamentación Pedagógica

La propuesta de intervención socioemocional GAMIFIK se sustenta en un enfoque pedagógico que reconoce la estrecha relación entre el desarrollo emocional, la interacción social y el aprendizaje significativo. Diversos estudios contemporáneos señalan que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales favorece la autorregulación, la convivencia positiva y el bienestar integral del estudiante, elementos i ndispensables para un desempeño académico adecuado y para la

construcción de entornos educativos inclusivos.

Asimismo, la propuesta incorpora principios del aprendizaje colaborativo, al promover actividades que requieren cooperación, diálogo y toma de acuerdos, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Estas experiencias permiten que los estudiant es aprendan a regular sus emociones en contextos reales de interacción, fortaleciendo la empatía, el respeto mutuo y la resolución pacífica de c onflictos.

10.7 Descripción Funcional De La Plataforma Gamifik

La plataforma digital GAMIFIK se presenta como un entorno educativo estructurado que organiza de manera clara y accesible los recursos destinados al crecimiento socioemocional. Su diseño responde a criterios de usabilidad, simplicidad y pertinencia pedagógica, lo que permite que docentes y estudiantes interactúen con la plataforma sin requerir conocimientos técnicos avanzados.

La página central de GAMIFIK integra la sección de Crecimiento socioemocional como eje principal de intervención, desde la cual se accede a las subpáginas Conociendo mis emociones, Talleres colaborativos y Estrategias inclusivas. Esta organización facilita una navegación intuitiva y favorece la aplicación progresiva de las actividades, permitiendo que el docente seleccione los recursos de acuerdo con las necesidades del grupo y los objetivos de la clase.

Dentro del enfoque investigativo que se prioriza en este proyecto de estudio riguroso, tal estructura funcional permite evidenciar que la

propuesta no está limitada a la presentación de contenidos, sino que ayudará a responder a una lógica pedagógica clara, orientada a la intervención sistemática y al fortalecimiento de habilidades socioemocionales concretas.

Se ha planteado que cada módulo de la plataforma incluya actividades gamificadas con elementos como desafíos progresivos, insignias de logro, retroalimentación inmediata y espacios de reflexión guiada, diseñados para mantener la motivación intrínseca y facilitar la transferencia de aprendizajes emocionales a situaciones cotidianas. El equipo ha considerado necesaria esta funcionalidad porque se estaría complementando con un banco de recursos descargables y sugerencias de integración transversal al currículo, lo que amplía su utilidad y asegura su adaptabilidad a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

10.8 Modalidad De Aplicación De La Propuesta

La propuesta GAMIFIK está diseñada para una aplicación flexible, adaptable a distintos contextos educativos y modalidades de enseñanza. Puede ser utilizada como recurso de apoyo dentro del aula, como complemento a actividades presenciales, o como herramienta de acompañamiento en espacios virtuales o híbridos.

El docente actúa como mediador del proceso, seleccionando las actividades digitales lúdicas según el momento pedagógico, el clima del aula y las necesidades socioemocionales detectadas. Las actividades no requieren una secuencia rígida, lo que permite integrarlas de manera transversal a diferentes áreas curriculares y situaciones educativas.

Esta misma modalidad de aplicación contribuiría a los requerimientos identificados en la investigación, al estar promoviendo intervención constante pero no invasiva, tal y como se está buscando para favorecer significativamente la autonomía del estudiante y reducir la dependencia exclusiva de la mediación docente sin aplicar nuevas metodologías.

10.9 Rol De Los Actores Educativos En La Propuesta

La implementación de GAMIFIK considera la participación activa de los distintos actores educativos, reconociendo que el desarrollo socioemocional es un proceso compartido.

El docente cumple un rol de facilitador y orientador, promoviendo espacios de reflexión, diálogo y acompañamiento emocional, así como adaptando las actividades a la realidad del grupo. Por su parte, el estudiante asume un rol protagónico, participando activamente en las dinámicas propuestas, reflexionando sobre sus emociones y desarrollando habilidades sociales en contextos colaborativos.

Las familias son consideradas como agentes de apoyo, especialmente en la aplicación de estrategias inclusivas y en el refuerzo de prácticas socioemocionales fuera del entorno escolar. Desde la investigación, esta corresponsabilidad fortalece la coherencia de la propuesta y amplía su impacto más allá del aula.

Para garantizar la participación efectiva de cada actor, GAMIFIK incluye guías específicas para docentes (orientaciones didácticas y sugerencias de mediación), materiales para familias (actividades de refuerzo en casa y consejos de acompañamiento emocional) y espacios

de auto-reflexión para estudiantes (diarios emocionales digitales y badges de progreso personal). Esta distribución de roles y recursos promueve una red de apoyo integral que trasciende el aula y favorece la continuidad del desarrollo socioemocional en múltiples entornos.

10.10 Estrategia De Seguimiento Y Evaluación De La Propuesta

La evaluación de la propuesta GAMIFIK se concibe desde un enfoque cualitativo y formativo, centrado en el seguimiento de los procesos de desarrollo socioemocional más que en la medición de resultados aislados.

Para ello, se proponen estrategias como la observación sistemática de las interacciones entre estudiantes, registros anecdóticos del docente, listas de cotejo de comportamientos socioemocionales y espacios de autoevaluación reflexiva por parte del alumnado. Estas herramientas permiten valorar avances en aspectos como la autorregulación emocional, el uso del lenguaje positivo, la empatía y la convivencia colaborativa.

Esta estrategia de evaluación se articula con el diseño de la investigación, permitiendo contrastar los cambios observados con los hallazgos iniciales del diagnóstico.

10.11 Pertinencia Y Coherencia De La Propuesta Con Los Resultados De La Investigación

La plataforma GAMIFIK presenta una alta pertinencia dentro del trabajo investigativo, ya que responde de manera directa a los problemas y requerimientos identificados en el estudio. Las actividades y recursos

propuestos se alinean con las dificultades detectadas en la comunicación, la regulación emocional y la interacción social, ofreciendo una respuesta pedagógica contextualizada y viable.

Asimismo, la propuesta guarda coherencia con las conclusiones del estudio, al evidenciar que el uso de recursos digitales lúdicos con enfoque colaborativo favorece entornos de aprendizaje más participativos, motivadores y emocionalmente seguros. En este sentido, GAMIFIK no solo complementa el análisis investigativo, sino que lo proyecta hacia una aplicación práctica con impacto educativo.

10.12 Proyección Y Sostenibilidad De La Propuesta

La propuesta GAMIFIK está diseñada para ser sostenible en el tiempo, ya que permite la incorporación progresiva de nuevos recursos y actividades, así como su adaptación a diferentes niveles y contextos educativos. Su carácter digital facilita la actualización continua del contenido y la reutilización de las actividades en distintos momentos del año lectivo. Desde la investigación, esta proyección refuerza el valor de la propuesta como una alternativa replicable y escalable, que puede ser implementada en otras instituciones educativas interesadas en fortalecer el desarrollo socioemocional mediante el uso pedagógico de la tecnología.

La sostenibilidad de GAMIFIK se asegura mediante su bajo costo de mantenimiento, compatibilidad con dispositivos móviles y potencial de expansión a través de comunidades docentes. Estas características permiten que la plataforma evolucione con aportes reales y se mantenga vigente, convirtiéndola en un recurso adaptable y de impacto duradero

en el sistema educativo ecuatoriano.

10.13 Síntesis De La Propuesta Dentro Del Estudio.

En síntesis, la plataforma digital GAMIFIK constituye el eje aplicado del presente trabajo de investigación, al articular los hallazgos teóricos y empíricos con una propuesta de intervención concreta, estructurada y pertinente. Su diseño pedagógico, su enfoque socioemocional y su integración de recursos digitales lúdicos permiten fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes y mejorar la convivencia escolar.

De este modo, GAMIFIK se consolida como una propuesta coherente con los objetivos del estudio y como una contribución significativa a las prácticas educativas orientadas al bienestar socioemocional en la Educación General Básica Media.

PARTE IV. EPÍLOGO

Conclusiones

La integración de recursos digitales lúdicos en el proceso educativo genera transformaciones significativas en la dinámica del aula, evidenciándose no solo en el ámbito académico, sino también en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de Básica Media. Más allá de los resultados cuantitativos, los hallazgos cualitativos reflejan mejoras en la interacción entre pares, la participación colaborativa y la autorregulación emocional, lo cual demuestra que el uso de estrategias lúdicas digitales favorece entornos de aprendizaje más activos, motivadores y socialmente enriquecidos.

Asimismo, los resultados del estudio ponen de manifiesto que la aplica ción sistemática de recursos digitales con enfoque colaborativo contribuye al fortalecimiento de habilidades socioemocionales clave, tales como la empatía, la convivencia y la construcción de relaciones interpersonales positivas. En este sentido, la gamificación y otras metodologías apoyadas en herramientas digitales se consolidan como mediadoras efectivas para promover el aprendizaje socioemocional, incidiendo favorablemente en el clima escolar y en el bienestar integral de los estudiantes.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación presentan implicaciones relevantes para las prácticas pedagógicas contemporáneas, al aportar evidencia que respalda la incorporación intencionada de recursos digitales lúdicos en el aula. Se reafirma la importancia de que las instituciones educativas prioricen tanto la disponibilidad de recursos

tecnológicos como la formación docente, con el propósito de potenciar el desarrollo de la inteligencia socioemocional y responder a las deman das educativas propias del contexto digital actual.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos, se recomienda que futuras investigaciones continúen profundizando en el estudio de la integración de recursos digitales lúdicos y su incidencia en el desarrollo de la inteligencia socioemocional, considerando la aplicación de metodologías alternativas o complementarias que permitan ampliar el análisis del fenómeno educativo. En este sentido, el empleo de enfoques mixtos, longitudinales o comparativos, junto con la incorporación de instrumentos diversificados como escalas estandarizadas, entrevistas o técnicas de observación sistemática, contribuiría a fortalecer la validez y el alcance de los resultados, además de posibilitar su replicación en otros contextos educativos y niveles de enseñanza.

De igual manera, se recomienda a las instituciones de educación sup erior, facultades y programas de formación docente impulsar líneas de investigación orientadas al uso pedagógico de tecnologías digitales con enfoque socioemocional, dada su relevancia en el contexto educativo c ontemporáneo. Profundizar en esta temática permitirá consolidar bases teóricas y empíricas que favorezcan la innovación educativa y la formación integral del estudiantado, por lo que resulta pertinente considerar la inclusión de estos contenidos en los planes de estudio, así como promover espacios académicos que articulen el desarrollo socioemocional con el uso responsable y creativo de recursos digitales.

Por último, se recomienda a las instituciones educativas de Básica Media implementar de manera planificada y sistemática recursos digitales lúdicos dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, priorizando aquellos que promuevan la colaboración, la autorregulación emocional y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Para ello, resulta indispensable fomentar procesos continuos de capacitación docente que garanticen el uso adecuado y significativo de estas herr amientas en el aula, así como establecer mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan valorar su impacto en el clima escolar, el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes.

En el futuro…

La educación se encuentra en un proceso de transformación constante y las proyecciones hacia los próximos años muestran un panorama en el que la tecnología y las competencias socioemocionales se consolidarán como pilares inseparables de la formación escolar, lo que significa que los sistemas educativos deberán adaptarse a nuevas realidades que demandan innovación, flexibilidad y capacidad de respuesta frente a los cambios sociales y culturales que se experimentan a nivel global, de modo que la escuela no solo transmita conocimientos, sino que se convierta en un espacio donde se construyan experiencias significativas que preparen a los estudiantes para enfrentar los retos de la vida cotidiana y profesional.

Las tendencias actuales permiten anticipar que los recursos digitales con carácter lúdico y colaborativo ocuparán un lugar central en los procesos de enseñanza, ya que los niños y adolescentes crecerán inmersos en

entornos tecnológicos que marcarán sus formas de comunicación, sus intereses y sus expectativas frente al aprendizaje, por lo tanto la incorporación de estas herramientas en el aula no será un complemento, sino una necesidad, y los docentes deberán contar con competencias sólidas para diseñar actividades que integren plataformas digitales, dinámicas gamificadas y estrategias colaborativas, siempre con el propósito de fortalecer tanto el aprendizaje académico como el desarrollo socioemocional.

El porvenir de la educación también estará marcado por la necesidad de repensar la relación entre el conocimiento y las emociones, pues se reconoce que el aprendizaje no puede desligarse de la dimensión socioemocional, ya que los estudiantes requieren desarrollar habilidades que les permitan convivir en sociedad, trabajar en equipo y enfrentar situaciones de conflicto con madurez y responsabilidad, en este sentido la tecnología se convierte en un recurso que, cuando se utiliza con un enfoque pedagógico claro, puede enriquecer la experiencia escolar y abrir nuevas oportunidades para la formación de ciudadanos más empáticos, creativos y resilientes.

Las metodologías de evaluación deberán transformarse para responder a estas nuevas exigencias, ya que no bastará con medir el rendimiento académico a través de pruebas estandarizadas, sino que será necesario contar con instrumentos que permitan observar cambios en la manera en que los estudiantes se relacionan, se comunican y regulan sus emociones, lo que implica que los sistemas educativos desarrollen metodologías más integrales, capaces de reflejar el impacto de las actividades digitales en la formación de los estudiantes, además se

deberá garantizar que estas evaluaciones se realicen en un marco ético que respete la diversidad y promueva la inclusión.

El papel de los docentes se verá profundamente transformado, pues su rol ya no se limitará a transmitir conocimientos, sino que se convertirá en el de facilitadores del aprendizaje, guías que acompañen a los estudiantes en la construcción de experiencias significativas, lo que exige que la formación docente incluya competencias digitales, estrategias de gamificación y herramientas para el fortalecimiento socioemocional, de manera que los maestros puedan responder a las demandas de un mundo en constante transformación y garantizar que sus estudiantes estén preparados para enfrentar los retos del futuro.

La escuela deberá convertirse en un espacio de innovación permanente, donde se ensayen nuevas formas de aprendizaje y convivencia, lo que significa que los sistemas educativos deberán estar abiertos al cambio y dispuestos a incorporar tecnologías emergentes que transformen la manera en que se enseña y se aprende, desde la inteligencia artificial hasta la realidad aumentada, pasando por plataformas colaborativas que permitan a los estudiantes trabajar en proyectos conjuntos con compañeros de diferentes partes del mundo, todo ello con el propósito de construir una educación más dinámica, inclusiva y pertinente para los tiempos que se avecinan.

Uno de los grandes desafíos será garantizar la equidad y el acceso a la tecnología, pues no todos los estudiantes cuentan con las mismas oportunidades para acceder a dispositivos digitales y plataformas educativas, de ahí que los sistemas educativos deberán promover

políticas que aseguren que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, puedan beneficiarse de las oportunidades que ofrece la educación digital, lo que implica un compromiso por parte de los gobiernos, las instituciones educativas y la sociedad en general para reducir las brechas digitales y construir una educación más justa y equitativa.

La formación de individuos capaces de adaptarse a entornos cambiantes, de trabajar en equipo y de enfrentar los retos de la vida cotidiana con creatividad y resiliencia será uno de los objetivos centrales de la educación en los próximos años, lo que significa que la integración de recursos digitales lúdicos con enfoque colaborativo no será un añadido, sino un componente esencial de la formación escolar, pues permitirá a los estudiantes desarrollar competencias que serán indispensables para su vida personal y profesional en un mundo cada vez más complejo y globalizado.

En síntesis el porvenir de la educación se presenta como un escenario lleno de oportunidades y desafíos, donde la tecnología y las competencias socioemocionales se convierten en pilares fundamentales para la formación de las nuevas generaciones, de ahí que sea necesario reflexionar sobre cómo los sistemas educativos pueden adaptarse a estos cambios y garantizar que los estudiantes estén preparados para enfrentar los retos del siglo XXI, lo que implica un compromiso colectivo por construir una educación más humana, más inclusiva y más pertinente para los tiempos actuales y procedentes.

La educación se encuentra en un punto de inflexión que obliga a mirar

más allá de las prácticas tradicionales y a proyectar un horizonte en el que la innovación, la inclusión y la formación socioemocional se c onviertan en ejes centrales, lo que significa que los sistemas escolares deben asumir un compromiso profundo con la transformació n, entendida no como un cambio superficial, sino como una reconfiguración integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que la escuela se convierta en un espacio capaz de responder a las demandas de un mundo en constante evolución

La transformación educativa implica reconocer que los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje y que las metodologías deben favorecer la participación activa, la creatividad y la cooperación, lo que exige que los recursos digitales lúdicos sean concebidos como herram ientas que potencian estas dinámicas, ofreciendo escenarios donde los niños y jóvenes puedan experimentar, reflexionar y construir conocimiento en conjunto, todo ello en un ambiente que estimule la curiosidad y el deseo de aprender, de modo que el aula se convierta en un espacio vivo y dinámico que trascienda la simple transmisión de c ontenidos.

BIBLIOGRAFÍA

Algaba-Mesa, A., & Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Ye: Revista de Psicología y Educación, 16*(1), 60-74. https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202

Arango, P., Orjuela, C., Buitrago, A., & Lesmes, O. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad, 12*(2), 1-26. https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05

Ayala, D., Cabezas, T., Cabezas, A., Madril, L., & Madril, M. (2024). Recursos lúdicos aplicados al proceso enseñanza aprendizaje. *GADE: Revista Científica, 4*(2), 1-18. https://doi.org/10.63549/rg.v4i2.415

Bozada-Yoza, G., & Barcia-Briones, M. (2022). El aprendizaje lúdico en el estado emocional de los estudiantes de preparatoria. *Polo del Conocimiento, 7*(5), 719-734. https://doi.org/10.23857/pc.v7i5.3992

Bustamante, F., Troya, B., Barboto, C., Hernández, J., Martínez, M., Valencia, G., & Bernal, A. (2024). El Impacto del Juego en el Desarrollo Cognitivo y Socioemocional en la Educación Inicial Estrategias Pedagógicas para Fomentar el Aprendizaje. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 8*(5), 4201-4217. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13886

Cedeño, J., Rivadeneira, L., & Rivadeneira, M. (2024). Programa de capacitación docente para mejorar las competencias en el uso de las herramientas tecnológicas. *Revista Científica Tesla, 4*(1), 1-13. https://doi.org/10.55204/trc.v4i1.e345

de la Barrera, U., Postigo, S., Tamarit, A., Gil, J., & Montoya, I. (2020). DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES MEDIANTE PLATAFORMA TECNOLÓGICA (PROGRAMA EMOTIC): VALORACIÓN DE LOS BENEFICIOS DEL PROGRAMA SEGÚN LOS PARTICIPANTES. *Know and Share Psychology, 1*(4), 241-255. https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4382

García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria, 19*(6). https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5

Guiracocha, E., & Vargas, D. (2025). Análisis del impacto de los juegos digitales educativos en las metodologías de enseñanza de Lengua y Literatura. *Revista U-Mores, 4*(1), 127-146. https://doi.org/10.35290/ru.v4n1.2025.1285

Gutiérrez, M., Pintag, B., & Vázquez, A. (2025). Utilización de herramientas digitales en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en estudiantes de quinto EGB. *Sinergia Académico, 8*(6), 828-851.https://doi.org/10.51736/sa739

Hernández, R., Collado, C., & Maria, B. (2014). *Metodología de la*

investigación. España: Mc Graw Hill: Education.

Hernández-Flores, N., & Klimenko, O. (2025). Metodología de la investigación, enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto. *NEXUS, 2*(3), 1-19. https://nexushouseeditorial.com/index.php/nexus/es/article/view/24

Huamaní, M., & Vega, C. (2023). Efectos de la gamificación en la motivación y el aprendizaje. *Horizontes, 7*(29), 1399-1410. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.600

Jacome, S., Santander, M., Muñoz, K., Ramírez, M., Monard, C., & Vaca, G. (2024). El impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. *South Florida Journal of Development, 5*(11), 1-23. https://doi.org/10.46932/sfjdv5n11-013

Loor, T., Loor, M., Vaca, V., Gómez, N., & Manangón, M. (2025). Gamificación y Aprendizaje una Estrategia Efectiva para la Motivación Estudiantil. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 9*(1), 3058-3072. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16062

López, C., Ortiz, M., & Sánchez, M. (2024). Uso de Recursos Educativos Digitales eXeLearning para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Gallardo del municipio de Suaza. *Hilos, 1*(1), 69-78. https://doi.org/10.32997/rchicd-2024-

5018

López, V., Zagal, E., & Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *REINED: Revista Reflexión E Investigación Educacional, 3*(1), 149-160. https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4508

Lucas, L., & Agramonte, R. (2024). Sistema de actividades lúdicas para fortalecer el desarrollo socioemocional en niños y niñas. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 8*(4), 5474-5492. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12763

Maceda, K., Oyola, A., Suarez, E., Jaramillo, H., & Galarza, J. (2025). Diseño de Estrategias Lúdicas Digitales para el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Educación Especial. *ASCE MAGAZINE, 4*(3), 1207-1230. https://doi.org/10.70577/ASCE/1207.1230/2025

Maridueña, M., Fiallos, K., Vinueza, O., López, G., Medina, E., & Maridueña, J. (2025). Desarrollo de Habilidades Socioemocionales para Mejorar la Convivencia Escolar en Educación Básica y Bachillerato. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 9*(1), 11184-11197. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16694

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, W., Martel, C., & Castillo, R. (2023). *Metodología de la Investigación: Técnicas e Instrumentos de Investigación.* Instituto Universitariode

Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.080

Mena, E., Vera, L., & Mora, A. (2024). Integración de la Tecnología Educativa en el Aula de Educación Básica en Ecuador. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 8*(2), 150-162. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10389

Mira, M. (2024). *Análisis de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos en el departamento de FOL (Formación y Orientación Laboral)* [Trabajo fin de máster]. Universidad Miguel Hernández

Montesdeoca, D., Villegas, R., Taboada, L., Eugenio, B., & Valverde, G. (2025). Desarrollo de habilidades socioemocionales mediante el uso de tecnologías interactivas en la educación básica. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 9*(4), 4129-4138. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19049

Moran-Balseca, R., Baños-Tanguila, M., Cayambe-Lombeida, N., Larraga-Jaramillo, N., & Becerra-García, E. (2025). Uso de recursos digitales para el fortalecimiento de los valores de convivencia en estudiantes de educación básica. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria, 3*(5), 81-90. https://doi.org/10.53877/qadjya73

Moya, Y., & Vásquez, M. (2022). Desarrollo de competencias digitales en docentes: Un análisis comparativo de programas de formación continua. *Revista Kosmos, 1*(1), 48–57.

https://doi.org/10.62943/rck.v1n1.2022.39

Murillo, N., Cervantes, G., Nápoles, A., Razón, A., & Rivas, F. (2018). Conceptualización de Competencias. Socioemocionales y Estilo de Vida de estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Polis, 14*(1), 135-153. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72657891006

ONU. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

ONU. (10 de diciembre de 1948). La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). *Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 217 A (III)*. París. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

ONU. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). *Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 2200A (XXI)*. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights

Oña, C., Alajo, G., Yanqui, N., Villa, M., & Ayala, F. (2025). La educación socioemocional como estrategia para el desarrollo integral en los estudiantes del sistema educativo. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 9*(3), 5110-5135.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18143

Ortiz, D. (2024). Competencias Socioemocionales en Entornos Virtuales: Habilidades No Cognitivas y Evaluación en Post Pandemia. *REPED, 5*(1), 74-85. https://doi.org/10.56152/reped2024-vol5num1-art5

Padilla, D., Yanchatipán, M., Macias, M., Macas, C., & Gómez, E. (2025). La Gamificación como Herramienta Pedagógica: Efectos en la Motivación y el Rendimiento Académico en la Educación Primaria. *Estudios y Perspectivas: Revista Científica y Académica, 5*(1), 1659-1684. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.939

Paucar, V., Chalco, C., Birmania, M., & Rosa, A. (2023). Impacto de las plataformas digitales en el aprendizaje colaborativo: análisis de casos y prácticas exitosas. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 7*(3), 1848-1865. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6316

Pazmiño, M., Moreira, J., Hernández, E., & Cedeño, I. (2022). Herramientas digitales educativas utilizadas en el nivel medio y su importancia en el rendimiento académico. *Revista Sinapsis, 2*(21), 1-18. https://doi.org/10.37117/s.v2i21.655

Peñafiel, P., Odoñez, B., & Fernández-Sánchez, L. (2025). El juego y la gamificación como facilitadores del aprendizaje en estudiantes. *Revista InveCom, 5*(3), 1-10. https://doi.org/10.5281/zenodo.14020536

Pin-Vega, J., & Román-Cao, E. (2024). Estrategia psicoemocional basadas en TIC para la mejora de los aprendizajes en estudiantes de Educación Básica. *MORInvestigar, 8*(3), 800-825. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.800-825

Portilla, A., Imbaquingo, O., Caballero, A., & Rodriguez, G. (2025). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de tercer año de educación básica elemental. *Revista Social Fronteriza, 5*(2), 1-23. https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(2)669

Quiroz, J., Coronado, E., Urango, L., & Arrieta, R. (2022). *Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través de Recursos Educativos Digitales en Wix para mejorar la convivencia escolar de los estudiantes del grado séptimo de la IE Rodania de Sahagún –Córdoba* [Trabajo de Grado II]. Universidad de Cartagena.

Rosado, M., Quiroz, L., Andrade, M., & Yumisaca, L. (2024). Herramientas Tics de gamificación para fomentar el interés de los estudiantes en el aprendizaje. *Religación Revista, 9*(40), 1-18. https://doi.org/10.46652/rgn.v9i40.1199

Salinas, B., Suero, F., Grónerth, L., Acuña, N., Babilonia, O., & Falcón, F. (2025). Actividades Lúdicas: Un refuerzo para el respeto como valor. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2*(2), 8-15.https://doi.org/10.70625/rlce/139

UNESCO. (20 de noviembre de 1989). Convención sobre los Derechos

del Niño. *Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 44/25*. New York. https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino

UNESCO. (2015). Declaración de Qingdao sobre las tecnologías de la información y la comunicación en la educación 2030. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352

UNESCO. (2019). Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936

UNESCO. (2021). Bienestar emocional y salud mental en la infancia y la adolescencia: lineamientos para la acción educativa. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. https://www.unicef.org/parenting/es/salud-mental-bienestar

UNESCO. (2022). Educación para la ciudadania mundial y alfabetización digital: estrategias para el ODS 4. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. París.https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education

Vela, V. (2025). Actividades lúdicas para el desarrollo socioemocional y del aprendizaje en los estudiantes: Revisión sistemática. *Horizontes, 9*(39), 3179-3193.

https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1111

Zambrano, M., Aveiga, M., Loor, I., Romero, F., & Giler, M. (2024). El aprendizaje inmersivo en la educación básica. Retos y oportunidades en innovación curricular. *Prospherus, 1*(1), 16-30. https://doi.org/10.63535/jmspck16

Integración de recursos digitales lúdicos para el desarrollo de la inteligencia socioemocional en educación básica media Machala 2025, se publicó en el mes de noviembre de 2026.

ISBN: 978-9907-852-30-1

Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
https://grupoblr.com/
publicaciones@grupoblr.com

BIOGRAFÍA DE AUTORES

Norma Carmen Carmona Banderas:
Es docente de la Universidad Técnica de Machala, magister en gerencia y liderazgo educacional. Desempeña el rol de la docencia desde el enfoque de la inclusión e innovación pedagógica, destacando por sus múltiples aportaciones en su trayectoria como autora de libros y artículos científicos de alto impacto.

Ángel David Arias Jumbo:
Es docente en formación dentro de la Universidad Técnica de Machala, con en desarrollo de aulas inclusivas, especialización en manejo de TIC (IA), innovación de estrategias metodológicas y creación de contenidos audiovisuales, dominio B2 Cambridge. Actualmente se devuelve como estudiante investigador novel con temáticas novedosas.

Roger Andrés Quichimbo González:
Es docente en formación de la Universidad Técnica de Machala, certificado en uso de IA generativa, sensibilización en discapacidades y dominio B2 Cambridge. Se desenvuelve en el desarrollo de experiencias pedagógicas basadas en DUA, innovación didáctica y manejo de TIC. Investigador novel, autor de artículos científicos.

INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES LÚDICOS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL EN EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA MACHALA 2025

Estimado lector, la educación contemporánea se enfrenta a la exigencia ineludible de trascender la instrucción puramente cognitiva para consolidar la inteligencia socioemocional como una competencia transversal, ética e indispensable en la formación del sujeto. La obra sitúa este imperativo pedagógico en la etapa de Educación Básica Media (estudiantes de 9 a 11 años), un período evolutivo crítico de transición hacia la adolescencia en el que se estructuran la identidad, el autoconcepto y los patrones relacionales, demandando la superación de enfoques magistrales pasivos que desatienden la esfera afectiva.

Concebido como una propuesta situada, el libro examina la incidencia de la mediación tecnológica y los recursos lúdico-digitales —apoyados en la gamificación y los entornos inmersivos— en el fortalecimiento de la autoconciencia, la empatía, el control de impulsos y la resolución pacífica de conflictos. Anclada en el contexto de Machala, la investigación responde a la necesidad de generar evidencia empírica local sobre la integración intencional de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para mitigar problemáticas recurrentes de convivencia, tales como el acoso escolar, las conductas disruptivas y el desinterés pedagógico.

A partir del diálogo entre los modelos teóricos de inteligencia emocional y las metodologías activas del aprendizaje digital, el texto formula orientaciones curriculares y operativas para el cuerpo docente. En su conjunto, la obra se proyecta como una herramienta de referencia analítica y didáctica fundamental para educadores, directivos e investigadores, orientada a guiar la incorporación ética y planificada de la tecnología al servicio de un desarrollo humano equilibrado, resiliente y armónico en la sociedad digital contemporánea.

GRUPO BLR

Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
https://grupoblr.com/
publicaciones@grupoblr.com

ISBN: 978-9907-852-30-1

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA 1969