

Artículo de Investigación

Impacto del Psicodrama Educativo en el Desarrollo Socioemocional y Rendimiento Académico de Adolescentes Rurales

Impact of Educational Psychodrama on the Socioemotional Development and Academic Performance of Rural Adolescents

Impacto do Psicodrama Educativo no Desenvolvimento Socioemocional e no Desempenho Acadêmico de Adolescentes Rurais



Carmen Elena Sánchez Noriega¹  

¹ Institución Educativa Técnica Agropecuaria de la Rinconada, Bolívar, Colombia

Recibido: 2025-12-15 / Aceptado: 2026-02-20 / Publicado: 2026-04-01

RESUMEN

Esta investigación evaluó el impacto de un programa de psicodrama pedagógico sobre las competencias socioemocionales y el rendimiento académico de 34 estudiantes de grado décimo (19 mujeres y 15 hombres; 15–17 años) de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de la Rinconada, Bolívar, Colombia. Se empleó un diseño cuasi-experimental pretest–postest con enfoque mixto de predominio cuantitativo. Las competencias socioemocionales se midieron con el TMMS-24 en sus dimensiones de percepción, comprensión y regulación emocional; el rendimiento académico se evaluó con los registros institucionales de Lengua Castellana y Matemáticas. El programa constó de diez sesiones progresivas que integraron técnicas de inversión de roles, expresión emocional guiada y reflexión grupal. Se registraron mejoras estadísticamente significativas en las tres dimensiones socioemocionales del grupo femenino ($p < .05$; d de Cohen: 0.64–1.01) y en percepción emocional y puntaje total del grupo masculino ($p < .05$; d : 0.64–0.81). En Lengua Castellana, el nivel Alto ascendió del 42 % al 74 % en mujeres y del 13 % al 47 % en hombres; los resultados en Matemáticas fueron heterogéneos. Se concluye que el psicodrama educativo constituye una herramienta pedagógica eficaz para fortalecer el desarrollo socioemocional y el rendimiento lingüístico en contextos rurales colombianos, aunque su transferencia a dominios lógico-formales requiere adaptaciones didácticas específicas.

Palabras clave: psicodrama educativo; competencias socioemocionales; rendimiento académico; educación rural; adolescentes

ABSTRACT

This study evaluated the impact of a pedagogical psychodrama program on the socio-emotional competencies and academic performance of 34 tenth-grade students (19 females, 15 males; ages 15–17) at the Institución Educativa Técnica Agropecuaria de la Rinconada, Bolívar, Colombia. A quasi-experimental pretest–posttest design with a mixed-methods approach (quantitative emphasis) was employed. The TMMS-24 instrument assessed emotional perception, comprehension, and regulation; institutional grades in Spanish Language and Mathematics measured academic performance. The ten-session program incorporated role reversal, guided emotional expression, and group reflection. Statistically significant improvements were found in all three socio-emotional dimensions in the female group ($p < .05$; Cohen's d : 0.64–1.01) and in emotional perception and total TMMS-24 score in the male group ($p < .05$; d : 0.64–0.81). In Spanish Language, the High achievement level rose from 42% to 74% among females and from 13% to 47% among males; Mathematics results were heterogeneous. Educational psychodrama is an effective pedagogical tool for strengthening socio-emotional development and linguistic performance in rural contexts, though its transfer to logico-formal domains requires specific didactic adaptations.

Keywords: educational psychodrama, socio-emotional competencies, academic performance, rural education, adolescents

RESUMO

Esta pesquisa avaliou o impacto de um programa de psicodrama pedagógico nas competências socioemocionais e no desempenho acadêmico de 34 estudantes do décimo ano (19 mulheres e 15 homens; 15–17 anos) da Institución Educativa Técnica Agropecuaria de la Rinconada, Bolívar, Colômbia. Utilizou-se um delineamento quase-experimental pré-teste–pós-teste com abordagem mista de predominância quantitativa. As competências socioemocionais foram mensuradas com o TMMS-24 nas dimensões de percepção, compreensão e regulação emocional; o desempenho acadêmico foi avaliado por meio dos registros institucionais de Língua Espanhola e Matemáticas. O programa consistiu em dez sessões progressivas que integraram técnicas de inversão de papéis, expressão emocional guiada e reflexão grupal. Foram registradas melhorias estatisticamente significativas nas três dimensões socioemocionais do grupo feminino ($p < ,05$; d de Cohen: 0,64–1,01) e na percepção emocional e pontuação total do grupo masculino ($p < ,05$; d : 0,64–0,81). Em Língua Espanhola, o nível Alto subiu de 42% para 74% nas mulheres e de 13% para 47% nos homens; os resultados em Matemáticas foram heterogêneos. Conclui-se que o psicodrama educativo constitui uma ferramenta pedagógica eficaz para fortalecer o desenvolvimento socioemocional e o desempenho linguístico em contextos rurais colombianos, embora a sua transferência para domínios lógico-formais exija adaptações didáticas específicas.

Palavras-chave: psicodrama educativo; competências socioemocionais; desempenho acadêmico; educação rural; adolescentes

Forma sugerida de citar (APA):

Sánchez Noriega, C. E. (2026). Impacto del Psicodrama Educativo en el Desarrollo Socioemocional y Rendimiento Académico de Adolescentes Rurales. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 3(2), 70-79. <https://doi.org/10.63415/saga.v3i2.359>



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta el reto permanente de integrar el desarrollo emocional y social de los estudiantes como condición fundamental para el aprendizaje significativo y la convivencia escolar positiva. En este contexto, el psicodrama pedagógico emerge como una metodología activa y experiencial que utiliza la dramatización de situaciones significativas para favorecer el crecimiento socioemocional de los estudiantes (Moreno, 1946; Blatner, 2000). Esta disciplina, fundada por Jacob Levy Moreno en la primera mitad del siglo XX, ha evolucionado de sus orígenes terapéuticos hacia aplicaciones educativas amplias, constituyendo hoy una herramienta con respaldo teórico y evidencia empírica creciente en el campo de la pedagogía.

Las competencias socioemocionales entendidas como la capacidad de percibir, comprender y regular las propias emociones y las de los demás; influyen directamente en el aprendizaje significativo, el clima escolar y el rendimiento académico (Bisquerra y Pérez, 2007; Durlak et al., 2011). La evidencia internacional señala que los programas de

aprendizaje socioemocional generan un incremento promedio del 11 % en el rendimiento escolar (Durlak et al., 2011), y que el psicodrama fortalece de manera sostenida la regulación emocional y la adaptación escolar cuando se implementa con fidelidad metodológica (Kipper y Ritchie, 2021; Orkibi, 2022).

Sin embargo, la investigación sistemática que vincula el psicodrama con indicadores cuantificables de desempeño escolar en contextos rurales latinoamericanos sigue siendo escasa. En Colombia, estudios recientes confirman que las dificultades en la gestión emocional constituyen factores de riesgo para la deserción y el bajo rendimiento (Arango y Agudelo, 2022; Soto-Romero et al., 2023), y que las metodologías vivenciales como la dramatización pedagógica producen mejoras en la expresión emocional y la participación académica en zonas de alta vulnerabilidad (Martínez y Pacheco, 2021; Rodríguez et al., 2022). No obstante, ninguno de estos estudios vincula el psicodrama con medidas cuantitativas del rendimiento escolar mediante diseño experimental, lo que representa una brecha relevante en el campo.

La Institución Educativa Técnica Agropecuaria (I.E.T.A.) de la Rinconada, Bolívar, Colombia, enfrenta problemáticas propias de las escuelas rurales del Caribe colombiano: bajo rendimiento, conflictos de convivencia, desmotivación y escaso acceso a programas de acompañamiento socioemocional. En coherencia con la Ley General de Educación 115 de 1994, la Ley 1620 de 2013 y la Ley 2383 de 2024, que establece la obligatoriedad de la educación socioemocional en todos los niveles, el presente estudio evalúa el efecto de un programa de psicodrama pedagógico sobre (a) las competencias socioemocionales (percepción, comprensión y regulación emocional) y (b) el rendimiento académico en Lengua Castellana y Matemáticas, en estudiantes de grado décimo.

El estudio plantea tres hipótesis orientadoras: H1, que la intervención mejora significativamente las dimensiones socioemocionales de los participantes; H2, que el programa produce incrementos medibles en el rendimiento académico; y H3, que la fidelidad de implementación se asocia positivamente con ambos tipos de avances. El capítulo se organiza de la siguiente manera: revisión de la literatura, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

Fundamentos Teóricos del Psicodrama

El psicodrama fue fundado por Jacob Levy Moreno (1889–1974), psiquiatra y pensador social que desarrolló esta metodología como un sistema terapéutico y educativo basado en la acción espontánea, la creatividad y el encuentro interpersonal (Moreno, 1946). Para Moreno (1961), el psicodrama no es simplemente una técnica de representación de roles, sino una filosofía del encuentro que reconoce la capacidad de cada persona para transformar su realidad a través de la acción creativa. Su obra estableció los pilares metodológicos del psicodrama: el protagonista, el director, los yo-auxiliares, el escenario y el público.

La aplicación del psicodrama en contextos educativos fue sistematizada por Bustos

(2000), quien desarrolló el enfoque del psicodrama pedagógico como una adaptación de las técnicas morenianas a las necesidades del aula escolar. Blatner (2000) amplió esta conceptualización hacia aplicaciones sociales, enfatizando su valor como pedagogía activa compatible con los postulados constructivistas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje dramático activa procesos cognitivos, emocionales y relacionales simultáneamente, creando condiciones óptimas para la construcción de significados compartidos, lo cual es coherente con los postulados de Vygotsky (1979) sobre el aprendizaje mediado por la interacción social y la zona de desarrollo próximo.

Competencias Socioemocionales: Marco Conceptual

El concepto de competencia socioemocional ha sido abordado desde diferentes tradiciones teóricas. Salovey y Mayer (1990) propusieron el modelo de inteligencia emocional como un conjunto de habilidades cognitivas relacionadas con el procesamiento de información emocional. Este modelo fue ampliado por Mayer et al. (2004), quienes identificaron cuatro ramas jerárquicas: percepción emocional, facilitación del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional. Fernández-Berrocal et al. (2004) adaptaron al español el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), instrumento que evalúa la metacognición emocional en tres dimensiones: percepción, comprensión y regulación.

Bisquerra y Pérez (2007) propusieron un modelo pedagógico de competencias emocionales que integra cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. Desde la neurociencia educativa, Blakemore (2018) aportó evidencias sobre la plasticidad del cerebro adolescente y su especial receptividad a las intervenciones de regulación emocional, justificando la prioridad de incorporar competencias socioemocionales en el currículo de educación secundaria, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Evidencia Empírica sobre Programas de Aprendizaje Socioemocional

El meta-análisis de Durlak et al. (2011), que analizó 213 programas de aprendizaje socioemocional (SEL) implementados en escuelas de diversos países, documentó incrementos promedio del 11 % en el rendimiento académico de los participantes, así como mejoras en competencias socioemocionales, actitudes prosociales y reducción de conductas problema. Un hallazgo crítico fue que la fidelidad de implementación fue el predictor más robusto de los resultados positivos.

En el campo específico del psicodrama educativo, Kipper y Ritchie (2021) realizaron una revisión sistemática de las intervenciones psicodramáticas con adolescentes, encontrando mejoras consistentes en autoeficacia emocional, habilidades de comunicación y regulación del estrés. Orkibi (2022) documentó mejoras significativas en autoeficacia emocional y empatía tras intervenciones psicodramáticas en contextos educativos europeos, con tamaños del efecto de medianos a grandes. En el contexto colombiano, Navarro et al. (2018) documentaron mejoras en comprensión lectora y producción textual tras estrategias de dramatización pedagógica, con resultados más pronunciados en el grupo femenino.

Rendimiento Académico y Educación Emocional

La relación entre desarrollo emocional y rendimiento académico no es lineal ni uniforme entre asignaturas. Díaz Barriga (2002) advierte que las estrategias didácticas de base expresiva son más eficaces en áreas donde el lenguaje narrativo es el principal vehículo del conocimiento; en disciplinas con estructuras lógico-formales su impacto puede ser limitado. Artigue (2011) señala que el aprendizaje matemático requiere una didáctica especializada que atienda la naturaleza epistemológica de los objetos matemáticos. Rojas y Montoya (2022) encontraron efectos nulos o negativos en Matemáticas tras intervenciones de dramatización en secundaria, concluyendo que la transferencia

hacia dominios lógico-matemáticos exige mediaciones didácticas adicionales que el programa genérico no incorpora.

La ansiedad matemática constituye un factor modulador relevante en esta relación. Eccles y Wigfield (2002) documentaron que las creencias de expectativa-valor son predictores poderosos del rendimiento en Matemáticas, con diferencias de género que no responden a capacidades cognitivas distintas sino a configuraciones culturales de expectativas. Connell (2005) amplía esta lectura señalando que las normas de masculinidad y feminidad configuran disposiciones diferenciadas hacia las asignaturas académicas, con efectos que el psicodrama puede activar al poner en juego dimensiones identitarias y emocionales.

Brechas en la Investigación y Contribución del Presente Estudio

La revisión de la literatura evidencia tres brechas principales. En primer lugar, existe una escasez de investigaciones que vinculen el psicodrama educativo con medidas cuantificables del rendimiento escolar mediante diseños cuasi-experimentales en contextos rurales latinoamericanos. En segundo lugar, las diferencias de género en la respuesta a las intervenciones psicodramáticas han sido poco estudiadas en el contexto colombiano. En tercer lugar, la dimensión de la fidelidad de implementación como variable moduladora del impacto ha recibido atención insuficiente en los estudios realizados en Colombia. El presente estudio aborda estas tres brechas de manera integrada, aportando evidencia contextualmente situada y metodológicamente fundamentada.

METODOLOGÍA

Diseño de la Investigación

Se empleó un enfoque mixto con predominio cuantitativo (CUAN+CUAL) y un diseño cuasi-experimental de tipo pretest–postest con un solo grupo de intervención. Este diseño resulta pertinente en contextos educativos reales donde la conformación de grupos control presenta obstáculos éticos y

logísticos (Campbell y Stanley, 2015). El componente cuantitativo midió cambios en competencias socioemocionales y rendimiento académico; el componente cualitativo complementó mediante registros de observación participante y notas reflexivas de cada sesión. La triangulación entre ambos componentes permitió una comprensión holística del impacto de la intervención (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Población y Muestra

La población estuvo conformada por la totalidad de los estudiantes de grado décimo de la I.E.T.A. Rinconada durante el año escolar 2025. Se realizó un muestreo no probabilístico de tipo censal ($n = 34$): 19 mujeres y 15 hombres, con edades entre 15 y 17 años ($M = 15.9$, $DE = 0.74$). Los criterios de inclusión fueron matrícula formal en grado décimo, asistencia regular, consentimiento informado del acudiente y asentimiento voluntario del participante. Se excluyeron estudiantes con inasistencia superior al 30 % de las sesiones o sin consentimiento firmado.

Contextualmente, los participantes son adolescentes que atraviesan el quinto estadio del desarrollo psicosocial descrito por Erikson (1968) identidad vs. confusión de roles, lo que hace especialmente pertinente el fortalecimiento de competencias emocionales en esta etapa.

Contexto del Sitio

La I.E.T.A. de la Rinconada es un establecimiento educativo oficial ubicado en zona rural del departamento de Bolívar, Colombia. La institución atiende población en condición de vulnerabilidad socioeconómica, con limitado acceso a programas de desarrollo socioemocional, materiales didácticos actualizados y conectividad digital. La economía local es predominantemente agrícola y pesquera, y muchos estudiantes combinan sus estudios con trabajo doméstico o laboral.

Descripción de la Intervención

El programa de psicodrama pedagógico se implementó con ocho actividades de psicodrama divididas en diez sesiones

progresivas entre marzo y julio de 2025, con una duración de entre 40 y 120 minutos por sesión. Cada sesión integró tres momentos: (a) calentamiento, para generar disposición emocional y confianza grupal; (b) desarrollo de la actividad psicodramática central; y (c) cierre mediante verbalización y escritura reflexiva sobre la experiencia. Las técnicas aplicadas incluyeron dinámica del espejo, diseño de máscaras emocionales, inversión de roles, nudo humano, resolución de conflicto escolar, puente en mi lugar (empatía), silla vacía y proyección al yo del futuro. Las sesiones se realizaron en el aula y patio escolar bajo la dirección de la investigadora.

Instrumentos

Las competencias socioemocionales se midieron con el TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale-24), adaptado al español por Fernández-Berrocal et al. (2004). El instrumento consta de 24 ítems distribuidos en tres subescalas; percepción (8 ítems), comprensión (8 ítems) y regulación emocional (8 ítems) con respuestas en escala Likert de 1: totalmente en desacuerdo a 5: totalmente de acuerdo, y consistencia interna reportada $\alpha > .85$ en las tres subescalas. Para el presente estudio fue sometido a validación por juicio de tres expertos y análisis de consistencia interna previo a su aplicación.

El rendimiento académico se obtuvo de los registros institucionales oficiales de Lengua Castellana y Matemáticas, expresados en cuatro niveles: Insuficiente (1.0–5.9), Aceptable (6.0–6.9), Alto (7.0–8.9) y Sobresaliente (9.0–10.0). La fidelidad del programa se evaluó mediante listas de chequeo diligenciadas por la facilitadora al cierre de cada sesión.

Análisis de Datos

El análisis cuantitativo se realizó con la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, complementada con el cálculo del tamaño del efecto (*d* de Cohen), para identificar diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pretest y posttest (Field, 2018). Se estableció un nivel de significancia de $\alpha = .05$, y los tamaños del efecto se interpretaron conforme a los criterios

de Cohen (1988): $d \geq 0.20$ pequeño, $d \geq 0.50$ moderado, $d \geq 0.80$ grande. Los datos se procesaron con IBM SPSS Statistics v.26. El análisis cualitativo trianguló registros de observación participante y notas reflexivas con los datos cuantitativos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

RESULTADOS

A continuación, se presentan los datos organizados en tres bloques: (a) competencias socioemocionales medidas con el TMMS-24, (b) rendimiento académico en Lengua Castellana y Matemáticas, y (c) fidelidad de implementación.

Competencias Socioemocionales

Grupo de mujeres (n = 19)

En percepción emocional, el nivel bajo descendió del 68 % (n = 13) al 31.6 % (n = 6); el nivel adecuado ascendió del 32 % al 57.9 %; y el nivel excesivo emergió en dos participantes (10.5 %). En comprensión

emocional, el nivel "debe mejorar" pasó del 63 % al 31.6 %; el adecuado del 37 % al 63.2 %; y el excelente emergió en una estudiante (5.2 %). En regulación emocional, el nivel bajo descendió del 26 % al 15.8 %; el adecuado se mantuvo en torno al 68 %; y el excelente aumentó del 5 % al 15.8 %.

Grupo de hombres (n = 15)

En percepción emocional, el nivel bajo pasó del 47 % al 20 %; el adecuado del 40 % al 53 %; y el excesivo del 13 % al 26 %. En comprensión emocional, el nivel "debe mejorar" bajó del 67 % al 53 %; el adecuado subió del 33 % al 40 %; y el excelente emergió en un estudiante (6.7 %). En regulación emocional, el nivel bajo cayó del 40 % al 6.7 %; el adecuado aumentó del 53 % al 80 %; y el excelente pasó del 7 % al 13.3 %.

La Tabla 1 presenta los resultados de la prueba t de Student para cada dimensión y grupo.

Tabla 1

Prueba t de Student para Muestras Relacionadas — TMMS-24 por Dimensión y Género

Dimensión	Grupo	M pre	M post	Δ	t	p	d Cohen
Percepción	Mujeres	22.4	27.8	+5.4	-3.34	.004	0.77
Comprensión	Mujeres	24.1	28.3	+4.2	-2.77	.013	0.64
Regulación	Mujeres	25.3	30.1	+4.8	-3.24	.005	0.74
Total, TMMS-24	Mujeres	71.8	86.2	+14.4	-4.42	< .001	1.01
Percepción	Hombres	21.7	26.9	+5.2	-3.15	.007	0.81
Comprensión	Hombres	23.5	25.1	+1.6	-1.07	.305	0.28
Regulación	Hombres	24.8	27.3	+2.5	-1.55	.140	0.40
Total, TMMS-24	Hombres	70.0	79.3	+9.3	-2.48	.027	0.64

Nota. Δ = diferencia de medias (postest – pretest). Los valores p se interpretan con $\alpha = .05$. Los casos con $p < .05$ indican diferencias estadísticamente significativas. d Cohen: ≥ 0.20 pequeño, ≥ 0.50 moderado, ≥ 0.80 grande (Cohen, 1988). ns = no significativo. Fuente: elaboración propia (2025).

Rendimiento Académico

La Tabla 2 presenta la distribución por niveles de desempeño académico antes y

después de la intervención para cada asignatura y subgrupo.

Tabla 2*Distribución por Niveles de Desempeño Académico — Pretest y Postest*

Asignatura	Nivel	Muj. pre	Muj. post	Δ Muj.	Hom. pre	Hom. post	Δ Hom.
Lengua Castellana	Insuficiente	15.8 %	5.3 %	-10.5	33.3 %	13.3 %	-20.0
	Aceptable	42.1 %	21.1 %	-21.0	53.3 %	40.0 %	-13.3
	Alto	42.1 %	73.7 %	+31.6	13.3 %	46.7 %	+33.4
	Sobresaliente	0 %	0 %	0	0 %	0 %	0
Matemáticas	Insuficiente	31.6 %	42.1 %	+10.5	53.3 %	40.0 %	-13.3
	Aceptable	57.9 %	36.8 %	-21.1	40.0 %	53.3 %	+13.3
	Alto	10.5 %	21.1 %	+10.6	6.7 %	6.7 %	0
	Sobresaliente	0 %	0 %	0	0 %	0 %	0

Nota. Fuente: Registros académicos oficiales, segundo y tercer periodo. I.E.T.A. Rinconada (2025). Escala institucional: Insuficiente = 1.0–5.9; Aceptable = 6.0–6.9; Alto = 7.0–8.9; Sobresaliente = 9.0–10.0. Δ = diferencia porcentual (postest – pretest).

En Lengua Castellana, el grupo femenino presentó una transformación positiva pronunciada: el nivel Alto ascendió del 42.1 % al 73.7 % y el Insuficiente descendió del 15.8 % al 5.3 %. El grupo masculino registró avances similares: el nivel Alto pasó del 13.3 % al 46.7 % y el Insuficiente del 33.3 % al 13.3 %. En Matemáticas los resultados fueron heterogéneos: en el grupo femenino el nivel Insuficiente aumentó del 31.6 % al 42.1 %; en el grupo masculino se observó un desplazamiento de Insuficiente (53.3 % \rightarrow 40.0 %) hacia Aceptable (40.0 % \rightarrow 53.3 %), sin alcanzar niveles superiores.

Fidelidad de Implementación

La asistencia del grupo femenino aumentó del 84.4 % inicial al 100 % al cierre del programa; la del grupo masculino, del 93.0 % al 100 %. En ambos grupos el tiempo efectivo de participación fue de 45 minutos por sesión y el guion metodológico se cumplió en su totalidad, evidenciando una fidelidad de implementación del 100 % al cierre del programa.

DISCUSIÓN

Las mejoras estadísticamente significativas en las tres dimensiones del TMMS-24 del grupo femenino —con tamaños del efecto de moderado a grande ($d = 0.64$ – 1.01)— son

coherentes con los meta-análisis de Durlak et al. (2011) y con los hallazgos de Orkibi (2022). Los avances del grupo masculino, significativos en percepción y puntaje total pero no en comprensión ni regulación por separado, coinciden con Gómez y Herrera (2021), quienes documentaron diferencias de género en la velocidad de respuesta al trabajo emocional, atribuibles a procesos diferenciados de socialización primaria.

El descenso pronunciado del nivel bajo de regulación emocional en los hombres (del 40.0 % al 6.7 %) representa el hallazgo cualitativamente más relevante para este subgrupo. Este resultado dialoga con Blakemore (2018), quien señala que el cerebro adolescente se encuentra en proceso de maduración en las áreas de autocontrol, lo que hace prioritario el entrenamiento explícito de estrategias de regulación en la escuela. Las técnicas del nudo humano, la respiración consciente y la silla vacía funcionaron como andamiajes eficaces, en consonancia con Vygotsky (1979).

El patrón de mejora en Lengua Castellana es coherente con los fundamentos teóricos del psicodrama (Bustos, 2000; Moreno, 1961): la dramatización potencia la capacidad expresiva, la comprensión simbólica y la construcción colectiva de sentido, habilidades directamente vinculadas al dominio lingüístico-

comunicativo. Esta interpretación es consistente con Navarro et al. (2018), quienes documentaron mejoras significativas en comprensión lectora y producción textual tras estrategias de dramatización en Colombia.

Los resultados en Matemáticas constituyen el hallazgo más complejo del estudio. El incremento del nivel Insuficiente en el grupo femenino introduce una dimensión crítica que Díaz Barriga (2002) y Artigue (2011) anticipaban: el psicodrama estándar no provee los andamiajes conceptuales específicos que requiere el aprendizaje de disciplinas de estructura lógico-formal. Rojas y Montoya (2022) encontraron resultados similares, concluyendo que la transferencia hacia dominios lógico-matemáticos exige mediaciones didácticas adicionales. La ansiedad matemática diferencial documentada por Eccles y Wigfield (2002) puede explicar parte de la polarización observada en el grupo femenino.

Un hallazgo transversal del estudio es la presencia de diferencias de género en los patrones de respuesta a la intervención. Connell (2005) sostiene que estas diferencias no obedecen a capacidades intrínsecas distintas, sino a configuraciones de expectativas y prácticas pedagógicas. Futuros estudios deberán diseñar el programa con adaptaciones que contemplen estas intersecciones desde su formulación (Valencia y Ospina, 2021).

Limitaciones

La principal limitación es la ausencia de grupo control, lo que impide establecer relaciones causales y obliga a interpretar los resultados como asociaciones descriptivas contextualmente situadas. Las amenazas a la validez interna propias del diseño pretest–postest —historia, maduración, regresión a la media— no pueden descartarse (Campbell y Stanley, 2015). El tamaño muestral reducido ($n = 15-19$ por subgrupo) limita la potencia estadística y la generalización de los hallazgos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Finalmente, el TMMS-24 mide únicamente dimensiones cuantificables de la metacognición emocional, sin capturar efectos

en autoestima, trabajo colaborativo, creatividad o bienestar subjetivo.

CONCLUSIONES

El programa de psicodrama pedagógico produjo mejoras estadísticamente significativas en las competencias socioemocionales de los estudiantes de grado décimo de la I.E.T.A. Rinconada, con tamaños del efecto de moderado a grande en el grupo femenino y avances significativos en percepción emocional y puntaje total en el grupo masculino, confirmando parcialmente la hipótesis H1. En Lengua Castellana se observó una transformación positiva y consistente en ambos grupos, lo que respalda la hipótesis H2 para esta área. En Matemáticas, los resultados fueron heterogéneos y no permiten sostener la misma conclusión, evidenciando que el psicodrama estándar requiere adaptaciones didácticas específicas para disciplinas de estructura lógico-formal.

La fidelidad de implementación del 100 % al cierre del programa y la asociación entre asistencia, participación activa y avances socioemocionales respaldan la hipótesis H3, indicando que la calidad de la aplicación es un factor determinante del impacto de la intervención.

El psicodrama pedagógico constituye una herramienta pertinente, viable y con respaldo empírico para el contexto rural colombiano. Se recomienda: (a) diseñar adaptaciones específicas por área disciplinar, especialmente para Matemáticas; (b) incorporar estrategias orientadas a reducir la ansiedad matemática diferencial de género; (c) implementar estudios futuros con grupo control, mayor tamaño muestral e instrumentos mixtos; y (d) explorar el potencial del psicodrama como componente de programas integrales de convivencia escolar y prevención de la deserción en zonas rurales colombianas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arango, J., & Agudelo, M. (2022). Habilidades socioemocionales y desempeño académico en estudiantes rurales colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 83(2),

- 145–168.
<https://doi.org/10.17227/rce.num83-12011>
- Artigue, M. (2011). L'ingénierie didactique: Un essai de synthèse. En C. Margolinas et al. (Eds.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques* (pp. 225–237). La Pensée Sauvage.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61–82.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blakemore, S. J. (2018). *Inventing ourselves: The secret life of the teenage brain*. PublicAffairs.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of psychodrama: History, theory, and practice* (4.^a ed.). Springer.
- Bustos, D. M. (2000). *El psicodrama: Aplicaciones técnicas y enfoques teóricos* (3.^a ed.). Plus Ultra.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2.^a ed.). University of California Press.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755.
<https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5.^a ed.). SAGE.
- Gómez, L., & Herrera, P. (2021). Expresión dramática y competencias lingüísticas: Diferencias de género en estudiantes de bachillerato. *Educación y Educadores*, 24(2), 215–234.
<https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.3>
- González, M., & Herrera, P. (2021). Regulación emocional y convivencia escolar en contextos latinoamericanos: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(2), 45–67.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Kipper, D. A., & Ritchie, T. D. (2021). Effectiveness of psychodrama with adolescents: A systematic review of group interventions. *International Journal of Group Psychotherapy*, 71(3), 412–430.
<https://doi.org/10.1080/00207284.2021.1891463>
- Martínez, J., & Pacheco, R. (2021). Dramatización pedagógica y desarrollo socioemocional en estudiantes rurales de Sucre. *Revista Educación Rural y Comunidad*, 5(2), 33–52.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama* (Vol. 1). Beacon House.
- Moreno, J. L. (1961). The role concept, a bridge between psychiatry and sociology. *American Journal of Psychiatry*, 118(6), 518–523.
- Navarro, C., Torres, M., & Ramírez, J. (2018). Dramatización pedagógica y comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria: Un estudio cuasi-experimental en Colombia. *Zona Próxima*, 29, 1–18.
<https://doi.org/10.14482/zp.29.10987>
- Orkibi, H. (2022). Psychodrama and adolescents' psychological well-being: A quasi-experimental study in educational settings. *The Arts in Psychotherapy*, 79, Artículo 101915.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2022.101915>
- Rodríguez, L., Herrera, M., & Gómez, S. (2022). Intervención socioemocional y rendimiento académico en adolescentes rurales del Magdalena. *Revista Educación Integral*, 10(1), 47–66.

- Rojas, G., & Montoya, C. (2022). Transferencia de aprendizajes dramáticos a dominios disciplinares: Un estudio comparativo en Lengua, Ciencias Sociales y Matemáticas. *Pedagogía y Saberes*, 56, 77–94. <https://doi.org/10.17227/pys.num56-14021>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Soto-Romero, L., Pérez, C., & Ramírez, J. (2023). Factores socioemocionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en Soacha, Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación*, 17(2), 101–124.
- Valencia, H., & Ospina, M. (2021). Intersecciones de género y contexto sociocultural en programas de intervención con artes escénicas. *Nodos y Nudos*, 7(50), 34–51. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12874>
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara no tener conflictos de intereses.



DERECHOS DE AUTOR

Sánchez Noriega, C. E. (2026)



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0, que permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.



El texto final, datos, expresiones, opiniones y apreciaciones contenidas en esta publicación es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la revista.