Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 10
Octubre del 2026

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ADOLESCENTES: RESULTADOS COMPARATIVOS DE UNA INTERVENCIÓN TEATRAL
SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES IN ADOLESCENTS: COMPARATIVE RESULTS OF A DRAMA-BASED INTERVENTION

Autores: [1]Olivia Concepción Pérez León, [2]Belisario del Carmen Priego Gómez, [3]Nallely González Pinacho y [4]Miguel Ángel Loranca Rodríguez.
[1]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-8265-446X
[2]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1294-5573
[3]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0008-4245-5691
[4]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2653-8450
[1]E-mail de contacto: tab03000011@normales.mx
[2]E-mail de contacto: tab03.bpriegog@normales.mx
[3]E-mail de contacto: tab03000015@normales.mx
[4]E-mail de contacto: tab03.mlorancar@normales.mx
Afiliación: [1*2*3*4*]Escuela Normal de Educación Física Pablo García Ávalos, (México).
Artículo recibido: 2 de octubre del 2026.
Artículo revisado: 14 de octubre del 2026.
Artículo aprobado: 14 de octubre del 2026.
[1]Licenciada en Derecho, graduada de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, (México). Máster en Ciencias de la Educación, Instituto de Estudios Universitarios. Doctora en Ciencias de la Investigación de la Actividad Física y del Deporte, graduada del Instituto de Estudios Superiores de Ingeniería Educativa, A.C, (México).
[2]Licenciado en Ciencias de la Educación, graduado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, (México). Máster en Docencia, graduado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, (México). Doctor en Educación, graduado por el Centro de Formación Profesional de Chiapas "Maya" (México).
[3]Licenciada en Derecho, graduada de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, (México). Máster en Educación graduada por el Centro de Formación Profesional de Chiapas Maya, (México). Doctora en Educación, graduada por la Universidad Alfa y Omega (México).
[4]Licenciado en Educación Física de la E.N.E.F. "Enrique Olivares Santana" Aguascalientes, (México). Máster en Desarrollo de la Motricidad, graduado de la Universidad de Puebla, (México). Doctor en Ciencias de la Investigación de la Actividad Física y del Deporte, graduado del Instituto de Estudios Superiores de Ingeniería Educativa (México).

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo describir y comparar las variaciones en las competencias socioemocionales de estudiantes de tres grupos de telesecundaria, después de participar en una intervención educativa fundamentada en estrategias didácticas teatrales. Se desarrolló un análisis descriptivo secundario de una investigación exploratoria con enfoque mixto, mediante la aplicación de una escala tipo Likert en dos momentos, pretest y postest, complementada con observaciones del proceso educativo. La intervención comprendió doce sesiones distribuidas durante tres meses, con la participación de estudiantes de los grupos 1.º A, 2.º B y 3.º C de una institución educativa de Tabasco, México. Los resultados evidenciaron comportamientos diferenciados entre los grupos. En la categoría «siempre», las respuestas aumentaron del 17,6 % al 22,2 % en 1.º A y del 14,3 % al 21,7 % en 3.º C, mientras que en 2.º B disminuyeron del 20,8 % al 17,5 %. Paralelamente, la categoría «nunca» presentó incrementos en los dos primeros grupos y una disminución en el tercero, lo que evidencia la ausencia de una evolución homogénea. El análisis cualitativo permitió relacionar estas diferencias con las condiciones de participación, motivación y cohesión grupal observadas durante las actividades. Se concluye que las estrategias teatrales constituyen una alternativa pedagógica para abordar las competencias socioemocionales; sin embargo, los resultados muestran trayectorias divergentes que destacan la importancia del contexto de convivencia escolar. Asimismo, las variaciones porcentuales obtenidas no permiten establecer relaciones causales ni demostrar significación estadística.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, Adolescencia, Educación secundaria, Pedagogía teatral, Evaluación educativa.

Abstract

This study aimed to describe and compare variations in socioemotional competencies among students from three lower secondary school groups following an educational intervention based on theatrical teaching strategies. A secondary descriptive analysis of an exploratory mixed-methods study was conducted, using a Likert-type scale administered at two assessment points, pretest and posttest, complemented by observations of the educational process. The intervention consisted of twelve sessions implemented over three months with students from groups 1A, 2B, and 3C at a school in Tabasco, Mexico. The findings revealed different response patterns across the groups. In the "always" category, responses increased from 17.6% to 22.2% in group 1A and from 14.3% to 21.7% in group 3C, whereas group 2B showed a decrease from 20.8% to 17.5%. Meanwhile, the "never" category increased in the first two groups and decreased in the third, indicating the absence of a uniform pattern of improvement. The qualitative analysis suggested that these differences were associated with the levels of participation, motivation, and group cohesion observed during the activities. It was concluded that theatrical strategies represent a pedagogical alternative for addressing socioemotional competencies; however, the findings revealed divergent trajectories, highlighting the importance of considering the school environment and interpersonal relationships. Furthermore, the observed percentage variations do not support causal inferences or establish statistical significance.

Keywords: Social-emotional competencies, Adolescence, Secondary education, Drama pedagogy, Educational assessment.

Sumario

Este estudo teve como objetivo descrever e comparar variações nas competências socioemocionais de estudantes de três turmas do ensino fundamental II (anos finais), após uma intervenção educacional baseada em estratégias de ensino teatral. Realizou-se uma análise descritiva secundária, derivada de um estudo exploratório de métodos mistos, utilizando uma escala do tipo Likert aplicada em dois momentos pré-teste e pós-teste, complementada por observações do processo educacional. A intervenção consistiu em doze sessões, implementadas ao longo de três meses, com alunos das turmas 1A, 2B e 3C em uma escola em Tabasco, México. Os resultados revelaram padrões de resposta distintos entre os grupos. Na categoria "sempre", as respostas aumentaram de 17,6% para 22,2% na turma 1A e de 14,3% para 21,7% na turma 3C, enquanto, na turma 2B, observou-se uma diminuição de 20,8% para 17,5%. Por outro lado, a categoria "nunca" apresentou aumento nos dois primeiros grupos e diminuição no terceiro, indicando a ausência de um padrão uniforme de melhoria. A análise qualitativa sugeriu que tais diferenças estavam associadas aos níveis de participação, motivação e coesão grupal observados durante as atividades. Concluiu-se que as estratégias teatrais constituem uma alternativa pedagógica para abordar competências socioemocionais; contudo, os resultados revelaram trajetórias divergentes, evidenciando a importância de considerar o ambiente escolar e as relações interpessoais. Além disso, as variações percentuais observadas não permitem inferências causais nem estabelecem significância estatística.

Palavras-chave: Competências socioemocionais, Adolescência, Ensino fundamental II (anos finais), Pedagogia teatral, Avaliação educacional.

Introducción

La adolescencia involucra transformaciones personales y nuevas demandas de convivencia escolar. El reconocimiento, la comunicación y la regulación de emociones no constituyen capacidades fijas; se aprenden dentro de relaciones concretas, mediante experiencias que permiten comprender los propios estados afectivos e interpretar las respuestas de otras personas. En este periodo, la búsqueda de autonomía y la importancia atribuida a la

aceptación entre pares plantean desafíos para la intervención educativa. Yeager (2017) señala que los programas de aprendizaje socioemocional dirigidos a adolescentes deben considerar sus necesidades de reconocimiento, respeto y participación, así como las características del clima escolar. Desde esta perspectiva, la educación socioemocional supone crear situaciones donde se ejerciten decisiones, respeto mutuo y formas de afrontar desacuerdos.

La escuela constituye un espacio relevante para estos aprendizajes porque reúne experiencias cotidianas de cooperación, negociación y manejo de conflictos. Su contribución requiere propuestas pedagógicas intencionadas que articulen las habilidades emocionales con las prácticas de convivencia. Durlak et al. (2011), en un metaanálisis de 213 programas escolares, identificaron resultados favorables en habilidades socioemocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico frente a los grupos de comparación. Estos hallazgos respaldan la incorporación de esta dimensión en la formación integral, aunque los efectos promedio de múltiples intervenciones no permiten anticipar resultados idénticos en cada institución o grupo escolar.

La evidencia también invita a considerar la diversidad de condiciones bajo las cuales se desarrollan las intervenciones. Cipriano et al. (2023), mediante un metaanálisis contemporáneo de programas universales de aprendizaje socioemocional, encontraron beneficios en distintas dimensiones del desarrollo estudiantil y variaciones relacionadas con las características de los programas y su implementación. Por tanto, analizar una experiencia concreta exige atender a sus propósitos, actividades, participantes y condiciones de aplicación. Esta perspectiva permite examinar los cambios observados sin reducir la valoración de una estrategia a una afirmación general de éxito o fracaso.

La conceptualización del aprendizaje socioemocional exige distinguir la identificación de emociones, su expresión pública y su regulación en situaciones de convivencia. Bisquerra y Pérez (2007) proponen una comprensión multidimensional de las competencias emocionales; este marco resulta útil para evitar que una mejora en la participación escénica se confunda automáticamente con un cambio general en la regulación afectiva. Un estudiante puede mostrar mayor disposición para representar un personaje y, al mismo tiempo, experimentar dificultades para afrontar desacuerdos cotidianos. En consecuencia, la interpretación de los resultados debe mantener correspondencia entre las dimensiones evaluadas, los indicadores utilizados y las conclusiones formuladas.

Esta distinción se complementa con el planteamiento de Gross (2015), quien comprende la regulación emocional como un conjunto de procesos mediante los cuales las personas influyen en las emociones que experimentan, en el momento en que aparecen y en la manera de expresarlas. Desde este enfoque, reconocer una emoción o exteriorizarla constituye una dimensión diferente de modificar su intensidad o gestionar una respuesta ante una situación específica. Aplicado al ámbito escolar, este planteamiento orienta una lectura diferenciada de la expresión corporal, la comunicación emocional y el manejo de conflictos, sin asumir que todas estas capacidades evolucionan simultáneamente. En este escenario, las actividades teatrales ofrecen

posibilidades pedagógicas para explorar situaciones interpersonales, representar emociones y construir respuestas compartidas.

La interpretación de personajes, la improvisación y la elaboración colectiva de escenas pueden organizarse como oportunidades para escuchar, negociar significados y considerar perspectivas distintas de la propia. Lee et al. (2015), en un metaanálisis sobre pedagogía basada en el drama, identificaron efectos positivos en resultados académicos y en algunas dimensiones psicológicas y sociales. Sin embargo, también señalaron limitaciones de los diseños disponibles para establecer inferencias causales y una menor presencia de investigaciones sobre resultados diferentes del rendimiento académico. Estos antecedentes justifican estudiar el teatro educativo con criterios que distingan su potencial formativo de los efectos efectivamente documentados.

La relación entre actuación y comprensión interpersonal aporta otro fundamento para examinar estas experiencias. Goldstein y Winner (2012) encontraron incrementos en medidas de empatía entre participantes que recibieron formación actoral y, en uno de sus estudios con adolescentes, avances en una medida naturalista de comprensión de los estados mentales de otras personas. Estos resultados sugieren que la interpretación dramática puede vincularse con capacidades relevantes para las relaciones sociales. Para el presente trabajo, constituyen un antecedente que permite formular hipótesis sobre la participación teatral y la comprensión del otro, sin atribuir esos mismos cambios a los estudiantes cuando no se dispone de mediciones equivalentes. La motivación representa asimismo un componente necesario para comprender la participación en este tipo de propuestas. Ryan y Deci (2000) explican que la autonomía, la competencia y la vinculación constituyen necesidades psicológicas relacionadas con la motivación. Desde esta perspectiva, disponer de oportunidades para elegir, experimentar avances y sentirse parte del grupo puede ayudar a interpretar la adhesión a las actividades. En el trabajo teatral, estas necesidades permiten plantear preguntas sobre la distribución de papeles, la dificultad de las tareas y las relaciones entre compañeros. Se trata de una orientación interpretativa que requiere contrastarse con las observaciones disponibles, pues no demuestra por sí misma los mecanismos que explican los resultados de una intervención particular.

La permanencia de los posibles cambios constituye otra cuestión relevante. Taylor et al. (2017), al analizar los efectos de seguimiento de intervenciones escolares de aprendizaje socioemocional, encontraron beneficios posteriores en habilidades, actitudes e indicadores de bienestar. Este antecedente destaca la importancia de diferenciar los resultados obtenidos inmediatamente después de una intervención de aquellos que se mantienen en el tiempo. En consecuencia, una comparación pretest y postest permite describir diferencias entre dos momentos, mientras que la estabilidad de esas diferencias requiere evaluaciones posteriores.

En este marco, la tesis de Garrido (2026) examina actividades teatrales en una telesecundaria y ofrece un conjunto de datos pretest y postest útil para discutir cambios observados, sin asumir de antemano una efectividad uniforme. El trabajo fuente corresponde a una tesis recepcional desarrollada en la Escuela Telesecundaria General Emiliano

Zapata, ubicada en Buenavista Primera Sección, Centro, Tabasco. La localización es relevante porque el propio investigador destaca un contexto rural, formas específicas de convivencia y limitaciones para disponer de un docente especializado en Educación Física. Tales rasgos ayudan a comprender el escenario particular de intervención y delimitan el alcance de las interpretaciones, sin autorizar generalizaciones sobre todas las telesecundarias.

Participaron tres grupos escolares identificados principalmente como 1.º A, 2.º B y 3.º C. La tesis no proporciona, en la síntesis metodológica recuperada, una cifra inequívoca y estable de estudiantes ni un conjunto de microdatos individualizados. Por ello, los porcentajes presentados en este manuscrito se tratan como distribuciones informadas en la fuente y no como estimaciones de una población general. Además, las diferencias entre porcentajes agregados no permiten reconstruir las trayectorias individuales ni determinar si los cambios se distribuyeron de manera semejante entre todos los participantes. Las observaciones del docente se consideran evidencia situada que aporta contexto a las distribuciones, sin constituir diagnósticos clínicos de los adolescentes.

La implementación de estrategias teatrales requiere considerar tanto la planificación de las actividades como las condiciones pedagógicas que permiten desarrollarlas. Durlak y DuPre (2008) destacan que la calidad de la implementación y las características del contexto influyen en los resultados de los programas, lo que justifica examinar el acompañamiento docente, los recursos disponibles y las adaptaciones realizadas durante las sesiones. Asimismo, Schonert-Reichl (2019) subraya que la atención explícita al contexto constituye un componente fundamental para promover el aprendizaje socioemocional. Desde estos planteamientos, el análisis de una intervención teatral debe incorporar información sobre las oportunidades de participación, las relaciones entre compañeros y las decisiones metodológicas adoptadas, pues estos elementos permiten comprender las condiciones en las que se desarrolló la experiencia educativa.

Por otra parte, la investigación sobre teatro educativo ofrece antecedentes para estudiar su relación con dimensiones específicas de la convivencia. Joronen et al. (2012) evaluaron un programa escolar de dramatización orientado a mejorar las relaciones sociales y disminuir el acoso entre estudiantes de educación primaria. Aunque las diferencias de edad y contexto limitan su comparación directa con una experiencia en telesecundaria, este antecedente muestra la pertinencia de vincular las actividades dramáticas con objetivos de evaluación claramente delimitados. Para el presente estudio, ello implica examinar por separado las manifestaciones de comunicación, colaboración y expresión emocional, e integrar las distribuciones del cuestionario con los registros de aula. Esta aproximación permite fundamentar la comparación entre grupos y reconocer posibles discrepancias entre las respuestas declaradas y los comportamientos observados.

El problema de investigación se relaciona con la insuficiente expresión socioemocional observada en determinados grupos y con la necesidad de examinar estrategias pedagógicas contextualizadas. El interés del artículo reside en comprender la diversidad de trayectorias descritas después de una misma propuesta,

considerando que los cambios en participación, expresión y convivencia pueden presentar alcances diferentes. A partir de ello, se plantea la siguiente pregunta: ¿qué diferencias descriptivas se aprecian entre los resultados previos y posteriores a la intervención teatral en los tres grupos escolares y qué condiciones cualitativas acompañan esas trayectorias? El objetivo es comparar las distribuciones agregadas e interpretar su heterogeneidad a partir de la información contextual disponible, distinguiendo los resultados medidos de las interpretaciones del docente y de las hipótesis sustentadas en la literatura.

Materiales y Métodos

Se retomaron los datos de una investigación de enfoque mixto, alcance exploratorio y mediciones antes y después de una intervención de 12 sesiones a lo largo de tres meses. Participaron tres grupos escolares de una telesecundaria de Tabasco, denominados 1.º A, 2.º B y 3.º C en los cuadros de resultados. Aunque la tesis denomina cuasiexperimental a su diseño, no se consigna un grupo de comparación sin intervención ni selección aleatoria, por lo que el presente informe utiliza lenguaje descriptivo no causal.

La conceptualización del aprendizaje socioemocional exige distinguir la identificación de emociones, su expresión pública y su regulación en situaciones de convivencia. La fuente combina observación directa, entrevistas, comunicación y diario de campo con una escala estimativa de tipo Likert construida para la investigación. Se examinaron los porcentajes generales que presenta el manuscrito de tesis para las categorías «Siempre» y «Nunca», y se cotejaron las interpretaciones narrativas por grupo. Los datos disponibles no permiten construir intervalos de confianza o pruebas de cambio emparejado, porque no se proporcionan registros individuales ni denominadores completos verificables. La tesis describe un enfoque mixto con predominio de observación cualitativa, alcance exploratorio y un diseño al que denomina cuasiexperimental con medición pretest y postest. No se documenta asignación aleatoria ni un grupo de comparación equivalente sin intervención; por tanto, corresponde hablar de comparación descriptiva antes-después, sin estimar efectos causales atribuibles exclusivamente a las estrategias teatrales. El investigador empleó observación directa, comunicación con estudiantes y docentes, diario de campo, entrevistas y una escala estimativa tipo Likert de elaboración propia. La triangulación es metodológicamente valiosa porque vincula valoraciones de respuesta con sucesos de aula; sin embargo, no sustituye la evidencia de validez y confiabilidad de la escala, cuyos procedimientos deberán documentarse en futuras aplicaciones.

Resultados y Discusión

Los resultados de la investigación se presentan mediante la comparación descriptiva de las mediciones inicial y final de los grupos 1.º A, 2.º B y 3.º C, complementada con los registros cualitativos obtenidos durante la implementación de las estrategias teatrales en Educación Física. El análisis integra las variaciones porcentuales de las respuestas a la escala con las observaciones sobre participación, expresión emocional, comunicación y convivencia escolar. Esta lectura conjunta permite reconocer trayectorias diferenciadas entre los grupos y contextualizar los cambios observados a partir de las experiencias de aula.

Los hallazgos se interpretan desde el alcance exploratorio del estudio, considerando que los indicadores disponibles describen tendencias y

no permiten atribuir los cambios exclusivamente a la intervención ni establecer una mejora global de las competencias socioemocionales. Bisquerra y Pérez (2007) distinguen conciencia emocional, regulación, autonomía, competencia social y habilidades para la vida. Este repertorio resulta pertinente para formular indicadores, pero obliga a revisar qué dimensiones cubre efectivamente cada afirmación de la escala. Un instrumento centrado en creatividad, expresión corporal o autoconfianza no puede considerarse una evaluación exhaustiva de todas las competencias socioemocionales. La delimitación conceptual constituye una condición de validez de las inferencias realizadas.

La revisión sistemática de Laguna et al. (2025) sitúa el aprendizaje socioemocional dentro de la Educación Física de secundaria y destaca la relevancia de modelos pedagógicos y evaluación de su aplicación. Esa literatura motiva el análisis de la experiencia teatral; no obstante, un estudio situado con tres grupos no tiene el mismo poder inferencial que una revisión. La utilidad del presente artículo radica en mostrar tanto oportunidades de avance como escenarios en los que la respuesta no es favorable. Esta perspectiva ayuda a formular hipótesis interpretativas sobre la adhesión o el rechazo a las actividades, pero no demuestra causalidad en la muestra. Las observaciones del docente se leen como evidencia situada y no como diagnóstico clínico de los adolescentes.

En las tablas generales, la categoría «Siempre» cambia de 17,6 % a 22,2 % en 1.º A; de 20,8 % a 17,5 % en 2.º B; y de 14,3 % a 21,7 % en 3.º C. Las diferencias expresadas en puntos porcentuales son de +4,6; −3,3 y +7,4, respectivamente. Este indicador aislado no constituye una puntuación global de competencia; únicamente refleja la distribución declarada en una categoría extrema de respuesta, cuya interpretación debe considerar el contenido y dirección de cada ítem.

La tesis describe un enfoque mixto con predominio de observación cualitativa, alcance exploratorio y un diseño al que denomina cuasiexperimental con medición pretest y postest. No se documenta asignación aleatoria ni un grupo de comparación equivalente sin intervención; por tanto, corresponde hablar de comparación descriptiva antes-después, sin estimar efectos causales atribuibles exclusivamente a las estrategias teatrales.

El investigador empleó observación directa, comunicación con estudiantes y docentes, diario de campo, entrevistas y una escala estimativa tipo Likert de elaboración propia. La triangulación es metodológicamente valiosa porque vincula valoraciones de respuesta con sucesos de aula; sin embargo, no sustituye la evidencia de validez y confiabilidad de la escala, cuyos procedimientos deberán documentarse en futuras aplicaciones. Para la categoría «Nunca», la tesis consigna 8,8 % antes y 14,2 % después en 1.º A; 4,3 % y 21,3 % en 2.º B; y 7,0 % y 3,8 % en 3.º C.

Los cambios son de +5,4; +17,0 y −3,2 puntos porcentuales. Si los ítems describen conductas favorables, un aumento de «Nunca» exigiría atención; no obstante, sin análisis detallado de cada enunciado y su sentido de puntuación no es apropiado adjudicar a ese cambio una interpretación psicométrica unívoca. La lectura de este resultado requiere separar la observación de su interpretación. Los registros del estudio permiten describir situaciones de participación y convivencia, pero no aislar la intervención frente a factores externos. Por ello,

el análisis conserva la naturaleza exploratoria del trabajo y no transforma juicios narrativos en puntuaciones numéricas que no existen en la fuente. En términos de evaluación educativa, conviene contrastar lo observado durante la sesión con las respuestas del alumnado al cuestionario y explicitar cualquier discordancia. Esta comparación no elimina sesgos, pero evita seleccionar solo episodios favorables y facilita formular decisiones didácticas fundamentadas. La tesis muestra que la información cuantitativa y la descripción del aula deben leerse conjuntamente.

Tabla 1. *Porcentajes agregados de categorías extremas; transcritos del análisis de Garrido García (2026).*

Grupo	Siempre pre	Siempre post	Nunca pre	Nunca post
1.º A	17,6 %	22,2 %	8,8 %	14,2 %
2.º B	20,8 %	17,5 %	4,3 %	21,3 %
3.º C	14,3 %	21,7 %	7,0 %	3,8 %

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la lectura del grupo 1.º A, el primer grupo reúne señales simultáneas de cambio: aumenta «Siempre», pero también «Nunca». Esta combinación impide proclamar una mejoría homogénea, pues sugiere que las respuestas pudieron redistribuirse entre categorías o ítems de forma heterogénea. La información cualitativa de la tesis menciona avances parciales en integración y convivencia. Para comprender el fenómeno sería preciso recuperar las frecuencias por ítem y la correspondencia individual entre las mediciones.

La lectura de este resultado requiere separar la observación de su interpretación. Con relación a la lectura del grupo 2.º B. en el segundo grupo disminuye «Siempre» y aumenta de manera marcada «Nunca». La narración describe resistencia a actividades expresivas, desmotivación y dificultades en el trabajo colaborativo. Estas observaciones ayudan a contextualizar el patrón, pero no permiten determinar qué factor explica la variación. Por prudencia, se habla de evolución descriptiva desfavorable de indicadores agregados y de condiciones de aula que pudieron dificultar la implementación.

La lectura de este resultado requiere separar la observación de su interpretación. Los registros del estudio permiten describir situaciones de participación y convivencia, pero no aislar la intervención frente a factores externos. Por ello, el análisis conserva la naturaleza exploratoria del trabajo y no transforma juicios narrativos en puntuaciones numéricas que no existen en la fuente. Con respecto a la Lectura del grupo 3.º C, en el tercer grupo aumenta «Siempre» y disminuye «Nunca», patrón compatible con una evolución más favorable de los indicadores consignados. Los relatos de sesiones señalan mayor confianza en las presentaciones, organización de obras, diálogo y cooperación. Aun así, el resultado no prueba que las actividades teatrales hayan causado el cambio: maduración, experiencias escolares concurrentes y variación de participación podrían contribuir a la trayectoria. Los resultados obtenidos en la presente

investigación permiten reconocer que el desarrollo de las competencias socioemocionales en adolescentes constituye un proceso complejo, dinámico y condicionado por múltiples factores individuales, grupales y contextuales. Una de las principales contribuciones del estudio radica en evidenciar que la implementación de estrategias didácticas pertenecientes a una misma familia metodológica no produce necesariamente comportamientos semejantes entre los grupos participantes. Las diferencias identificadas en los estudiantes de 1.º A, 2.º B y 3.º C permiten cuestionar una concepción lineal del aprendizaje socioemocional, según la cual la aplicación de una intervención pedagógica innovadora conduciría automáticamente al fortalecimiento de determinadas competencias.

Por el contrario, los hallazgos sugieren que las características de la convivencia escolar, las relaciones interpersonales, las experiencias previas y las condiciones de participación pueden intervenir en la manera en que los adolescentes responden a las actividades educativas. Desde esta perspectiva, los resultados pueden interpretarse a partir de la teoría de la autodeterminación propuesta por Ryan y Deci (2000), quienes identifican la autonomía, la competencia y la vinculación social como necesidades psicológicas fundamentales relacionadas con la motivación humana.

La satisfacción de estas necesidades favorece la implicación de los individuos en actividades que consideran significativas, mientras que su frustración puede asociarse con respuestas de desinterés, inseguridad o resistencia. En el contexto de la investigación, las actividades teatrales exigieron a los estudiantes asumir roles, expresar emociones, interactuar con sus compañeros y participar en situaciones comunicativas que podían resultar novedosas. Estas demandas pedagógicas pudieron representar oportunidades de aprendizaje para algunos estudiantes y situaciones de exposición social incómoda para otros.

No obstante, dado que la investigación no evaluó directamente las necesidades psicológicas mediante instrumentos específicos, estas relaciones deben comprenderse como hipótesis interpretativas fundamentadas teóricamente, y no como mecanismos causales demostrados. El análisis comparativo de los resultados cuantitativos evidencia diferencias que requieren una interpretación particularizada. En la categoría de respuesta «siempre», el grupo 1.º A registró un incremento del 17,6 % al 22,2 %, equivalente a 4,6 puntos porcentuales, mientras que el grupo 3.º C presentó un aumento del 14,3 % al 21,7 %, correspondiente a 7,4 puntos porcentuales.

En contraste, el grupo 2.º B experimentó una disminución del 20,8 % al 17,5 %, equivalente a 3,3 puntos porcentuales. Estas variaciones muestran que las respuestas de los estudiantes no siguieron una trayectoria uniforme durante la intervención. Sin embargo, resulta metodológicamente necesario señalar que el incremento de la categoría «siempre» no constituye, por sí mismo, evidencia suficiente de mejoría global, puesto que su significado depende del contenido y la orientación de los ítems evaluados.

Por consiguiente, cualquier conclusión relacionada con el fortalecimiento de las competencias socioemocionales debe sustentarse en el análisis integral del instrumento y no exclusivamente en las variaciones de sus categorías extremas. De manera complementaria, el comportamiento de

la categoría «nunca» contribuye a comprender la heterogeneidad de las respuestas. Su incremento en los grupos 1.º A y 2.º B y su disminución en 3.º C reflejan desplazamientos diferenciados dentro de las distribuciones registradas. Esta situación adquiere especial relevancia porque demuestra que los cambios observados no pueden interpretarse mediante una relación directa entre la intervención y un supuesto progreso homogéneo.

En el caso de 1.º A, la coexistencia de incrementos en ambas categorías extremas puede indicar una mayor dispersión de las respuestas, aunque esta posibilidad requiere comprobarse mediante el examen de todas las alternativas de la escala. En 2.º B, la disminución de «siempre» y el aumento de «nunca» resultan compatibles con la valoración cualitativa desfavorable del proceso. Por su parte, el comportamiento registrado en 3.º C presenta una tendencia descriptiva relativamente más favorable. Estas interpretaciones deben mantenerse dentro de los límites de los datos disponibles.

Las diferencias entre los grupos adquieren mayor significado cuando se relacionan con los registros cualitativos obtenidos durante las sesiones. En el grupo 2.º B, las observaciones documentaron dificultades relacionadas con la participación, la motivación y la integración grupal, condiciones que limitaron el desarrollo de determinadas actividades teatrales. Por el contrario, en 3.º C se registraron manifestaciones más favorables de comunicación, colaboración y disposición para participar, mientras que 1.º A presentó una evolución menos uniforme. Estos hallazgos sugieren que el clima de convivencia podría constituir una condición relevante para la implementación de estrategias pedagógicas que demandan exposición personal, cooperación y expresión emocional. Desde los postulados de Ryan y Deci (2000), la vinculación social permite comprender teóricamente la importancia de que los estudiantes perciban aceptación y pertenencia dentro del grupo. Sin embargo, esta interpretación debe manejarse con cautela, dado que no se midió de manera independiente el clima escolar ni se establecieron asociaciones estadísticas entre sus características y las variaciones de las competencias socioemocionales. Otro aspecto que merece atención es la relación entre las estrategias teatrales y el aprendizaje socioemocional.

Bisquerra y Pérez (2007) conciben las competencias emocionales como un conjunto articulado de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. Desde esta perspectiva, las actividades de dramatización, improvisación, mímica y expresión corporal pueden generar oportunidades educativas para ejercitar determinadas manifestaciones de dichas competencias. Por ejemplo, la representación de situaciones cotidianas puede favorecer la reflexión sobre las emociones propias y ajenas, mientras que la construcción colectiva de escenas exige comunicación, escucha y coordinación entre participantes.

No obstante, la realización de estas actividades no garantiza la adquisición de competencias emocionales estables. Su contribución depende de la intención pedagógica, la continuidad del proceso, la mediación docente y las oportunidades de reflexión que acompañan la experiencia. En correspondencia con lo anterior, resulta necesario distinguir entre participación observable y desarrollo

socioemocional. Un estudiante que interviene activamente en una representación teatral puede mostrar disposición para comunicarse y colaborar, pero ello no implica necesariamente que haya desarrollado mayores capacidades de autorregulación emocional, empatía o resolución de conflictos en otros escenarios de su vida escolar.

Bisquerra y Pérez (2007) permiten fundamentar esta distinción al reconocer el carácter multidimensional de las competencias emocionales. En consecuencia, la evaluación de intervenciones socioemocionales debería considerar indicadores específicos para cada dimensión, así como evidencias obtenidas en diferentes situaciones educativas. Esta consideración resulta especialmente pertinente en la investigación analizada, puesto que las observaciones docentes y las respuestas a la escala constituyen aproximaciones complementarias, aunque insuficientes para demostrar transformaciones permanentes en el comportamiento de los adolescentes.

Desde el ámbito de la Educación Física, los resultados pueden ponerse en relación con Laguna et al. (2025), quienes analizan el aprendizaje socioemocional en la educación secundaria mediante una revisión sistemática de investigaciones vinculadas con esta asignatura. Sus aportes permiten reconocer la importancia de las experiencias cooperativas, la responsabilidad personal y social y las actividades orientadas a la resolución de problemas. La investigación desarrollada en Tabasco amplía esta discusión al incorporar estrategias procedentes de la pedagogía teatral, cuyo carácter expresivo y comunicativo permite generar situaciones de interacción distintas de las prácticas deportivas tradicionales. Sin embargo, los resultados también muestran que la naturaleza cooperativa de una actividad no asegura automáticamente la cooperación efectiva de sus participantes. Cuando existen conflictos interpersonales o resistencia a la exposición pública, la estructura de las relaciones grupales puede limitar las posibilidades educativas de la propuesta. Un elemento particularmente importante para la discusión científica es el papel de la mediación docente. La intervención no consistió únicamente en aplicar un conjunto fijo de actividades, sino en introducir adaptaciones sucesivas a partir de las respuestas observadas en cada grupo.

Este proceso evidencia la importancia de comprender la enseñanza como una práctica contextualizada en la cual el docente identifica necesidades, interpreta comportamientos y modifica las condiciones pedagógicas para favorecer la participación. Desde esta perspectiva, el trabajo desarrollado puede relacionarse con los planteamientos de Latorre (2003), quien destaca la reflexión sistemática sobre la práctica como un procedimiento relevante para comprender y transformar situaciones educativas. Aunque la tesis declara un diseño cuasiexperimental, los reajustes introducidos durante las sesiones muestran características propias de una intervención reflexiva.

Esta particularidad aporta riqueza descriptiva, pero también introduce variaciones entre las experiencias de los grupos que deben considerarse al interpretar los resultados comparativos. La duración de la intervención constituye otro aspecto relevante. Las doce sesiones desarrolladas durante tres meses proporcionaron oportunidades para observar respuestas iniciales, implementar modificaciones metodológicas y documentar

determinadas variaciones en la participación y las relaciones interpersonales. Sin embargo, este periodo no permite establecer si los cambios identificados se mantuvieron posteriormente ni se manifestaron en situaciones diferentes de aquellas donde se desarrollaron las actividades teatrales. El aprendizaje socioemocional implica procesos que pueden requerir continuidad, acompañamiento y experiencias formativas reiteradas.

En consecuencia, futuras investigaciones deberían incorporar mediciones de seguimiento que permitan identificar la permanencia de los cambios observados y examinar su posible transferencia a otros espacios de convivencia escolar. Esta recomendación no presupone que la prolongación de la intervención garantice mejores resultados, sino que reconoce la necesidad de estudiar la evolución temporal de las competencias evaluadas. En cuanto a la interpretación metodológica, las variaciones porcentuales deben examinarse considerando las características del diseño y los instrumentos empleados.

La utilización de una escala tipo Likert permitió organizar las respuestas de los participantes y realizar comparaciones descriptivas entre los momentos de evaluación. Sin embargo, como plantea Likert (1932), este tipo de medición requiere una construcción coherente de los ítems y de las categorías utilizadas para representar las actitudes o características estudiadas. En este sentido, el análisis de las categorías «siempre» y «nunca» ofrece información parcial sobre la distribución de respuestas, pero no sustituye el examen de la escala en su conjunto. Resultaría conveniente identificar la orientación de cada enunciado, revisar la consistencia interna del instrumento y analizar las distribuciones completas antes de establecer conclusiones sobre los cambios generales de las competencias socioemocionales. Asimismo, la ausencia de información suficiente para realizar análisis inferenciales limita la posibilidad de determinar si las diferencias registradas presentan significación estadística. Los porcentajes disponibles describen variaciones entre dos momentos, pero no permiten descartar explicaciones alternativas asociadas con la maduración de los estudiantes, las condiciones particulares de cada grupo, las experiencias escolares concurrentes o las adaptaciones realizadas durante la intervención.

Incluso cuando las diferencias porcentuales parecen relevantes desde una perspectiva descriptiva, ello no demuestra que las actividades teatrales hayan sido su causa. Esta precisión resulta fundamental para garantizar la correspondencia entre las conclusiones del artículo y el alcance real de la evidencia empírica. Por tanto, los hallazgos deben presentarse como resultados exploratorios contextualizados, evitando afirmaciones sobre eficacia general o superioridad metodológica que no puedan sostenerse con el diseño utilizado.

La integración de información cuantitativa y cualitativa constituye, no obstante, una fortaleza de la investigación. Mientras que los porcentajes permiten identificar tendencias generales en las categorías de respuesta, las observaciones del proceso educativo aportan elementos para comprender las particularidades de cada grupo. Esta complementariedad facilita formular interpretaciones más amplias que las derivadas de una sola fuente de información. No obstante, debe distinguirse entre la convergencia descriptiva de diferentes registros

y la demostración de una relación causal. Las apreciaciones del docente sobre motivación, cohesión o disposición para participar representan evidencias situadas que enriquecen la interpretación, pero no equivalen a mediciones independientes de dichos constructos ni permiten establecer diagnósticos psicológicos individuales. Su valor principal reside en contextualizar los comportamientos registrados y orientar nuevas preguntas de investigación. Desde una perspectiva de innovación educativa, los resultados sugieren que las intervenciones destinadas al fortalecimiento socioemocional deben considerar las características particulares de los grupos antes de seleccionar las estrategias didácticas.

La experiencia del grupo 2.º B muestra la pertinencia de atender previamente dificultades de convivencia, comunicación y cooperación cuando estas condicionan la participación. Por su parte, las respuestas observadas en 3.º C permiten plantear que un contexto de mayor integración grupal podría facilitar determinadas experiencias expresivas y colaborativas. Estas relaciones no deben interpretarse como reglas universales, sino como criterios pedagógicos provisionales derivados de la experiencia estudiada.

En tal sentido, la innovación no consiste únicamente en introducir actividades diferentes a las habituales, sino en establecer una correspondencia entre los objetivos formativos, las necesidades del alumnado y las condiciones reales de implementación. La transferibilidad de los resultados hacia otras instituciones educativas requiere, por consiguiente, una descripción suficientemente detallada del contexto sociocultural, las características de los estudiantes, la organización de las sesiones y las decisiones adoptadas durante el proceso. La experiencia desarrollada en una telesecundaria de Tabasco, México, posee particularidades que pueden diferir de las presentes en otros establecimientos educativos.

Por ello, futuras aplicaciones deberían considerar diagnósticos iniciales de participación y convivencia, procedimientos claros de adaptación pedagógica y mecanismos sistemáticos de evaluación. Asimismo, sería pertinente incorporar instrumentos socioemocionales con evidencias psicométricas y registros de observación que permitan comparar dimensiones específicas del aprendizaje. Estas acciones contribuirían a fortalecer la calidad metodológica de nuevas investigaciones y a establecer condiciones más rigurosas para valorar los resultados de las estrategias teatrales.

Finalmente, los hallazgos permiten reafirmar la necesidad de comprender el desarrollo de competencias socioemocionales como un proceso educativo situado, que no depende exclusivamente de la aplicación de determinadas técnicas pedagógicas. En correspondencia con Ryan y Deci (2000), las condiciones de autonomía, competencia y vinculación ofrecen un marco teórico pertinente para investigar la motivación y la participación, mientras que Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) proporcionan fundamentos para reconocer la diversidad de dimensiones que conforman las competencias emocionales. Los aportes de Laguna-Mengíbar et al. (2025) permiten, además, situar esta problemática dentro de las posibilidades formativas de la Educación Física. En conjunto, estos referentes contribuyen a interpretar los resultados sin sobrepasar sus límites empíricos. La principal contribución del estudio radica en documentar

trayectorias diferenciadas de respuesta ante una intervención teatral y destacar que la convivencia, la participación y las características de los grupos constituyen dimensiones relevantes para futuras investigaciones. En consecuencia, más que demostrar una eficacia generalizada, el estudio aporta evidencias exploratorias que justifican profundizar en el diseño de intervenciones socioemocionales contextualizadas, evaluadas mediante procedimientos metodológicos rigurosos y orientadas al desarrollo integral de los adolescentes.

Las escalas de frecuencia son útiles para describir percepciones, pero exigen claridad sobre redacción, direccionalidad de ítems, número de participantes y procedimientos de validación. Likert (1932) constituye un antecedente de la medición de actitudes, no una validación automática de cualquier formulario de cinco alternativas. La tesis no presenta evidencia suficiente para atribuir propiedades psicométricas generalizables al instrumento. Una replicación debería incluir evaluación por expertos, pruebas piloto, consistencia y análisis de resultados por dimensión. La conceptualización del aprendizaje socioemocional exige distinguir la identificación de emociones, su expresión pública y su regulación en situaciones de convivencia. Bisquerra y Pérez (2007) proponen una comprensión multidimensional de las competencias emocionales; este marco es útil para evitar que una mejora en participación escénica se confunda automáticamente con un cambio general en la regulación afectiva. Las limitaciones incluyen diseño sin grupo de control identificable, muestreo por grupos existentes, información insuficiente sobre pérdidas o ausencias, sesgos posibles de autoinforme y observación, y ausencia de datos individuales que permitan contrastes emparejados. También hay cambios de denominación de grupo en algunos fragmentos narrativos que deben cotejarse con registros originales.

Conclusiones

El análisis respalda una conclusión prudente: los resultados de la intervención teatral fueron distintos entre los tres grupos, con patrón agregado más favorable en 3.º C, desfavorable en 2.º B y mixto en 1.º A. Esto favorece una interpretación contextualizada de la educación socioemocional y desaconseja afirmaciones universales de eficacia. Se recomiendan estudios con grupo de comparación, seguimiento longitudinal, datos por estudiante, registro de asistencia y evaluación de fidelidad didáctica; también debe confirmarse la protección de los participantes menores de edad. Las limitaciones incluyen diseño sin grupo de control identificable, muestreo por grupos existentes, información insuficiente sobre pérdidas o ausencias, sesgos posibles de autoinforme y observación, y ausencia de datos individuales que permitan contrastes emparejados.

También hay cambios de denominación de grupo en algunos fragmentos narrativos que deben cotejarse con registros originales. El trabajo involucra estudiantes adolescentes. La reutilización académica de información requiere limitarse a resultados agregados y situaciones pedagógicas no identificables. La publicación debe confirmar los permisos institucionales, asentimiento y consentimiento que correspondan, así como las autorizaciones relativas a cualquier imagen de estudiantes; ninguna fotografía individual se incorpora a este manuscrito. Las limitaciones incluyen diseño sin grupo de control identificable, muestreo por grupos existentes, información

insuficiente sobre pérdidas o ausencias, sesgos posibles de autoinforme y observación, y ausencia de datos individuales que permitan contrastes emparejados. En consecuencia, la diferencia entre porcentajes no se interpreta como prueba de significación estadística. Una reducción de la frecuencia de una categoría extrema podría acompañarse de desplazamientos hacia categorías intermedias que no se observan en los indicadores parciales. Es indispensable considerar todas las categorías y, cuando sea posible, la composición de cada grupo.

Referencias bibliográficas

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61–82. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 327–350. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0

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

Garrido, O. (2026). *Estrategias didácticas teatrales para el desarrollo socioemocional de los alumnos de la Escuela Telesecundaria General Emiliano Zapata* [Tesis de licenciatura no publicada]. Escuela Normal de Educación Física Pablo García Ávalos. https://share.google/YaPM3d7TZwXJuAssG

Goldstein, T., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development, 13*(1), 19–37. https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International, 27*(1), 5–14. https://doi.org/10.1093/heapro/dar012

Laguna, D., Monfort-Ripollés, P., Lis-Sancerni, R., García-Delafuente, A., Sancerni-Beitia, M. D., Tabarés-Seisdedos, R., & Monfort-Pañego, M. (2025). Aprendizaje socioemocional en Educación Física: Una revisión sistemática en Educación Secundaria. *Retos, 63*, 74–90. https://doi.org/10.47197/retos.v63.107466

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf

Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK–16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research, 85*(1), 3–49. https://doi.org/10.3102/0034654314540477

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology, 22*(140), 1–55.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of

intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist, 54*(3), 222–232. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925

Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., & Weissberg, R. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and

Development, 88(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Yeager, D. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children, 27*(1), 73–94. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0004

emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child.*

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Olivia Concepción Pérez León, Belisario del Carmen Priego Gómez, Nallely González Pinacho y Miguel Ángel Loranca Rodríguez.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Olivia Concepción Pérez León: conceptualización, metodología, investigación (recolección de datos), análisis formal, redacción del borrador original y redacción – revisión y edición. Belisario del Carmen Priego Gómez: conceptualización, metodología, investigación (recolección de datos), curación de datos, análisis formal y redacción del borrador original. Nallely González Pinacho: supervisión, validación y redacción – revisión y edición. Miguel Ángel Loranca Rodríguez: supervisión, administración del proyecto y redacción – revisión y edición.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y respeto hacia los participantes, en concordancia con la Declaración de Helsinki y la normativa institucional. Se contó con la autorización de la Unidad Educativa Escuela Telesecundaria “General Emiliano Zapata” y con el consentimiento informado de los representantes legales de los alumnos participantes; los datos se utilizaron de forma anónima y exclusivamente con fines académicos.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que utilizaron herramientas de inteligencia artificial como apoyo en la revisión de la redacción y la coherencia del texto, la verificación de los cálculos porcentuales, la síntesis de secciones del manuscrito, la búsqueda de literatura científica y la adaptación del artículo al formato de la revista. Todas las fuentes y el contenido fueron revisados y verificados por las autoras, quienes asumen la responsabilidad intelectual del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable a la autora de correspondencia (jclojac@ube.edu.ec), respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas en la investigación.