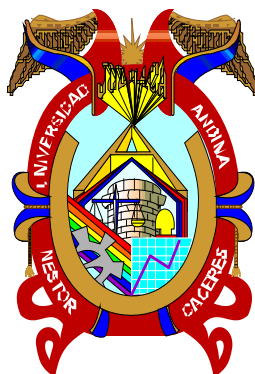




UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



**SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE
Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL
NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA
CRISTO REY, JULIACA - 2025**

TESIS PRESENTADA POR:
Bach. FRANCY IDA CANAZA CHURATA

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

JULIACA – PERÚ
2026



UNIVERSIDAD ANDINA

NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE
Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES
DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA
CRISTO REY, JULIACA - 2025**

TESIS PRESENTADA POR:

Bach. FRANCY IDA CANAZA CHURATA

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

APROBADA POR EL JURADO REVISOR:

PRESIDENTE

:


Dra. KATY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ

PRIMER MIEMBRO

:


Dr. WALTER MARCELINO NIETO PORTOCARRERO

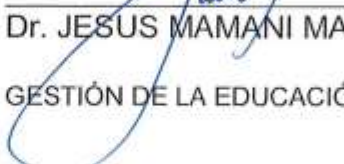
SEGUNDO MIEMBRO

:


Mgtr. JESUS ESTEBAN CASTILLO MACHACA

ASESOR DE TESIS

:


Dr. JESUS MAMANI MAMANI

LINEA DE INVESTIGACION

:

GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P02

**UNIVERSIDAD ANDINA**
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"**RESOLUCIÓN DECANAL N° 040-2026-D-FACE-UANCV**

Juliaca, 07 de mayo del 2026.

VISTOS:

El Expediente N° CU-002274 presentado por el (la) Bachiller: **FRANCY IDA CANAZA CHURATA** quien solicita nominación de jurados, fecha y hora de Sustentación de tesis titulada: **SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA CRISTO REY, JULIACA - 2025**; conducente a la obtención del Licenciado (a) en Educación Primaria, que fue revisada por el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

CONSIDERANDO:

Que, el Director de la Unidad de Investigación autoriza la ejecución de la propuesta de investigación según Resolución Decanal N° 084-2025-D-UI-SA-FACE-UANCV y Resolución Decanal N° 123-2025-D-UI-SA-FACE-UANCV aprobando y autorizando el informe final de la Investigación (Borrador de Tesis) de la tesis titulada: **SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA CRISTO REY, JULIACA - 2025**; conducente a la obtención del Licenciado (a) en Educación Inicial Intercultural Bilingüe.

Que, de conformidad con el artículo 8°, numeral b) del Reglamento General de Grados y Títulos de la UANCV vigente, es procedente acceder a la petición del interesado.

Que, La Unidad de Investigación y la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias de Educación ha sorteado la fecha y hora de sustentación.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Y estando, la opinión favorable del Director de la Unidad de Investigación y el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, y las atribuciones que confiere el artículo 28° del Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO: DECLARAR APTO el informe final de la investigación (Borrador de Tesis) para la sustentación presencial del tema titulado: **SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA CRISTO REY, JULIACA - 2025**; del Bachiller: **FRANCY IDA CANAZA CHURATA** para optar el Título Profesional de Licenciado (a) en Educación Primaria, en virtud de los considerados expuestos.

ARTÍCULO SEGUNDO: - APROBAR la NOMINACIÓN DE JURADOS para la sustentación de la Tesis, el mismo que está conformada por los siguientes docentes:

PRESIDENTE	:	Dra. KATTY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ
1er. Miembro	:	Dr. WALTER MARCELINO NIETO PORTOCARRERO
2do Miembro	:	Mgtr. JESUS ESTEBAN CASTILLO MACHACA

ARTÍCULO TERCERO: Ratificar y reconocer como asesor (a) de la Tesis al (la) docente **Dr. JESUS MAMANI MAMANI**.

ARTÍCULO CUARTO: PROGRAMAR FECHA Y HORA para la sustentación de la Tesis, de acuerdo al siguiente detalle:

Día	:	Marles 12 de mayo del 2026
Hora	:	03:00 p.m.
Local	:	Auditorio de la Facultad de Ciencias de la Educación.

ARTÍCULO QUINTO: DISPONER que la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias de la Educación, Secretaría Académica y Administrativa quedan encargadas de dar cumplimiento a la presente resolución.

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y CUMPLASE.

DISTRIBUCIÓN:
Jurados (3)
Asesor de tesis (1)
Interesado (1)
Arch.



UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
DECANATO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
JULIACA
Katty A. Pérez Ordóñez
DECANA (e)
Facultad de Ciencias de la Educación

[Handwritten signature]
07/05/2026



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

RESOLUCIÓN DECANAL N° 123-2025-D-UI-SA-FACE-UANCV

Juliaca, 02 de junio de 2025

VISTOS:

El Expediente: 2025-CU-3790 de fecha 27 de mayo del 2025, del Bach. FRANCY IDA CANAZA CHURATA; quien solicita Revisión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" que fue revisado por el Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, el (la) Bach. FRANCY IDA CANAZA CHURATA, quien solicita la revisión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del tema titulado: **SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA CRISTO REY, JULIACA - 2025**; línea de investigación: **Gestión de la Educación**, conducente para optar el Título Profesional de Licenciada (o) en Educación Primaria.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión favorable al Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis).

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, corroboró el asesoramiento en el Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del (la) ASESOR (a) docente ordinario Dr. Jesus Mamani Mamani,

Estando, la opinión favorable del comité de Investigación, en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO. - APROBAR Y AUTORIZAR EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) para la REVISIÓN DE SIMILITUD TURNITIN, del tema titulado: **SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA CRISTO REY, JULIACA - 2025**; para optar el Título Profesional de Licenciada (o) en Educación Primaria, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO. - RATIFICAR, como ASESOR al (la) docente ordinario Dr. Jesus Mamani Mamani.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Facultad, secretaria académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.

DISTRIBUCIÓN:
JURADOS: (03)
INTERESAOS: (01)
Ara:



UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
Katty A. Pérez Andueza
DECANA (o)
Facultad de Ciencias de la Educación



RESOLUCIÓN DECANAL N° 084-2025-D-UI-SA-FACE-UANCV

Juliaca, 06 de mayo del 2025

VISTOS:

El expediente 2025-CU-2849 presentado por el señor (a): **FRANCY IDA CANAZA CHURATA** solicitando aprobación de la propuesta de investigación anexo (02 ó 03) y la "Ficha de opinión de la propuesta de investigación" que fue revisada por el comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, según el reglamento interno de investigación conducente a grados y títulos.

CONSIDERANDO:

Que, el (la) Bachiller: 2025-CU-2849 ha presentado y solicitado la aprobación de la propuesta de Investigación Titulado: **SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA CRISTO REY, JULIACA - 2025**; para optar el Título Profesional de Licenciado (a) en Educación Primaria.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el reglamento interno de trabajo de Investigación conducente a Grados y Títulos, con fines de obtención de Grados Académicos y Títulos Profesionales, los miembros del Comité de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, ha emitido opinión favorable a la propuesta de investigación titulado: **SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA CRISTO REY, JULIACA - 2025**. Para la emisión de la resolución de aprobación de la propuesta de investigación;

Que, es requisito indispensable contar con un asesor Docente Ordinario y/o contratado de la Facultad de Ciencias de la Educación con un mínimo de cinco años de docencia, grado de doctor o magister y experiencia en la línea a investigar, o deberá estar acreditado por resolución 0989-2022-UANCV-CU-R, quien asumirá como asesor de la propuesta de Investigación, según el área o grado;

Estando, con la opinión favorable de la Propuesta de Investigación del comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y en concordancia al Reglamento Interno de trabajos de Investigación conducente a Grados y Títulos aprobado con Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R y en mérito al Art. 25 del Reglamento, con fines de obtención de Grados y Títulos Profesionales, y en uso a las atribuciones, que le concede la Ley Universitaria N° 30220, Ley de creación de la UANCV N° 23738 y modificatoria N° 24661, y el Estatuto de la UANCV, el Decano y el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO - APROBAR, la PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN, presentado por el (la) Bachiller: **FRANCY IDA CANAZA CHURATA**, para optar el titulado profesional de Licenciado (a) en: Educación Primaria; con el tema titulado: **SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA CRISTO REY, JULIACA - 2025**; correspondiente a la línea de Investigación: **Gestión de la Educación**.

La misma que deberá proceder con la ejecución de la propuesta de Investigación aprobado de acuerdo a lo establecido en el reglamento interno de trabajo de investigación conducente a Grados y Títulos, con fines de obtención de grados académicos y títulos profesionales de la Facultad de Ciencias de la Educación.

ARTÍCULO SEGUNDO - RECONOCER como **ASESOR (A) DE INVESTIGACIÓN** a (la)(el) Docente Ordinario **Dr. Jesus Mamani Mamani**.

ARTÍCULO TERCERO - DISPONER que, la Unidad de Investigación, responsables del Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, Comuníquese y Archívese

Distribución
Asesor de Tesis (01)
Interesado (01)
Arch.



UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
Katty A. Pérez Ordóñez
DECANA (o)
Facultad de Ciencias de la Educación



FRANCY IDA CANAZA CHURATA

SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIAN...

 Trabajos de tesis para ingreso a repositorio

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::13016:605366432

Fecha de entrega

7 jul 2026, 11:44 GMT-5

Fecha de descarga

7 jul 2026, 14:13 GMT-5

Nombre del archivo

T036_70163177_T.docx

Tamaño del archivo

11.9 MB

148 páginas

30.880 palabras

172.727 caracteres



19% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 15%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 17%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



Metadatos complementarios – UANCV_

TÍTULO DE LA TESIS	
SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA CRISTO REY, JULIACA - 2025	
Datos de autor	
Nombres y apellidos	FRANCY IDA CANAZA CHURATA
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	70163177
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0006-6320-6163
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	JESUS MAMANI MAMANI
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	02425043
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0008-7372-6132
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	KATTY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01225791
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	WALTER MARCELINO NIETO PORTOCARRERO
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	23945399
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	JESUS ESTEBAN CASTILLO MACHACA
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01323821



Datos de investigación	
Línea de investigación	GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P02
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin Financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: PUNO Provincia: SAN ROMAN Distrito: JULIACA Latitud: -15.489932050132706 Longitud: -70.12153218254863  https://maps.app.goo.gl/Rcjii35RhiP6Qhe9
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Mayo 2025 – Mayo 2026
URL de disciplinas OCDE https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html - Librería	Ciencias de la educación https://maps.app.goo.gl/gf5iQGvwFo45Hd219 Educación general (incluye capacitaciones, pedagogía) https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

UNIVERSIDAD ANDINA
"NESTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
DIRECCIÓN
Dr. Roldán Flores Aguilar
DIRECTOR
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
FAC. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo FRANCY IDA CANAZA CHURATA, identificado con DNI
Nro. 70163177 en mi condición de egresado de:

- ☒ **Escuela Profesional**
☐ **Programa de Segunda Especialidad,**
☐ **Programa de Maestría o Doctorado**

EDUCACIÓN PRIMARIA

informo que he elaborado el/la ☒ **Tesis** o ☐ **Trabajo de Investigación**, ☐ **Trabajo Académico**
denominada:

SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA
DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA
CRISTO REY, JULIACA - 2025

Asesorado por: Dr. JESUS MAMANI MAMANI

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 15 de Junio del 2026


Firma del Asesor
(obligatoria)


Firma del Estudiante
(obligatoria)



Huella



DEDICATORIA

A mí madre quien ha sabido formarme con buenos sentimientos, hábitos, valores y no rendirme fácilmente, por hacerme hecho fuerte como persona y seguir adelante en los momentos difíciles.

A mí padre por sus motivaciones día a día, quien siempre me impulso a seguir y confiará en mí.

A mí angelito en el cielo quien me guía y me da fuerzas para seguir.

Francy Ida



AGRADECIMIENTO

A Dios por otorgarme fortaleza, humildad y discernimiento para afrontar las adversidades surgidas en el camino y alcanzar con perseverancia mis metas y objetivos.

A mis padres Daniel, Teofila y mis hermanas quienes fueron pilares fundamentales y me dieron ánimos para culminar, por su apoyo incondicional y moral ya que sin ellos esto no podría haber sido posible que el trabajo de investigación se finalizara.

A la directora de la institución donde realice mi investigación, agradezco su gentil apoyo en el proceso de mi investigación.

Francy Ida



ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiii

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	1
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	4
1.2.1. Problema general	4
1.2.2. Problemas específicos	4
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
1.3.1. Objetivo general	5
1.3.2. Objetivos específicos	5
1.4. JUSTIFICACIÓN.....	5
1.5. HIPÓTESIS.....	7
1.5.1. Hipótesis general.....	7
1.5.2. Hipótesis específica.....	8
1.6. OPERACIONALIZACIÓN VARIABLES	8

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
--	----



2.1.1. A nivel internacional	12
2.1.2. A nivel nacional	17
2.1.3. A nivel regional	19
2.2. BASES TEÓRICAS	21
2.2.1. Variable independiente: Sociodrama	21
2.2.2. Variable dependiente: Convive y participa democráticamente	27

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	34
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	35
3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN	36
3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN	37
3.5. MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN	39
3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA	39
3.6.1. La población	39
3.6.2. Muestra	40
3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	41
3.7.1. Técnicas	41
3.7.2. Instrumento	42
3.8. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	43
3.8.1. Validación	43
3.8.2. Confiabilidad	43
3.9. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	44
3.10. DISEÑO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS	46

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO	48
---------------------------------	----



4.1.1. Variable dependiente: Convive y participa democráticamente (Grupo control)	48
4.1.2. Variable dependiente: Convive y participa democráticamente (Grupo experimental)	64
4.2. RESULTADOS ESTADÍSTICOS INFERENCIALES	79
4.2.1. Normalidad	79
4.2.2. Verificación estadística de la hipótesis general del estudio.....	81
4.2.3. Verificación estadística de la hipótesis específica 1 del estudio	84
4.2.4. Verificación estadística de la hipótesis específica 2 del estudio	85
4.2.5. Verificación estadística de la hipótesis específica 3 del estudio	87
4.2.6. Verificación estadística de la hipótesis específica 4 del estudio	89
4.2.7. Verificación estadística de la hipótesis específica 5 del estudio	90
4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	93
CONCLUSIONES.....	97
RECOMENDACIONES	100
REFERENCIAS.....	102
ANEXOS.....	109



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de variables.....	11
Tabla 2 Población	40
Tabla 3 Muestra	41
Tabla 4 Fiabilidad del instrumento de recolección de datos de la competencia	44
Tabla 5 Distribución comparativa de frecuencias absolutas y relativas del grupo control en el pretest y posttest de la competencia.....	48
Tabla 6 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 1, según pretest y posttest	52
Tabla 7 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 2, según pretest y posttest	55
Tabla 8 Distribución comparativa de (F) y (%) variación del grupo control en la dimensión 3, según pretest y posttest	57
Tabla 9 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 4 según pretest y posttest	59
Tabla 10 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 5, según pretest y posttest	62
Tabla 11 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la variable dependiente, según pretest y posttest	64
Tabla 12 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 1, según pretest y posttest	68
Tabla 13 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 2, según pretest y posttest	70



Tabla 14 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 3, según pretest y posttest.	72
Tabla 15 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 4, según pretest y posttest	74
Tabla 16 Distribución comparativa de (f) y (%) del grupo experimental en la dimensión 5, según pretest y posttest	77
Tabla 17 Contraste de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk según grupo de estudio y momento de medición	79
Tabla 18 Contraste inferencial de la hipótesis general mediante pruebas no paramétricas de Wilcoxon y U de Mann-Whitney	81
Tabla 19 Contraste inferencial de la hipótesis específica 01 mediante pruebas no paramétricas.....	84
Tabla 20 Contrastación estadística de la HE 02	86
Tabla 21 Contrastación estadística de la HE 03	87
Tabla 22 Contrastación estadística de la HE 04	89
Tabla 23 Contrastación estadística de la HE 05	91



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Distribución comparativa de frecuencias absolutas y relativas del grupo control en el pretest y posttest de la competencia.....	49
Figura 2 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 1, según pretest y posttest	53
Figura 3 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 2, según pretest y posttest	55
Figura 4 Distribución comparativa de, (F) y (%) y variación del grupo control en la dimensión 3, según pretest y posttest.....	57
Figura 5 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 4 según pretest y posttest	60
Figura 6 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 5 según pretest y posttest	62
Figura 7 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la variable dependiente, según pretest y posttest	65
Figura 8 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 1, según pretest y posttest	68
Figura 9 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 2, según pretest y posttest	70
Figura 10 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 3 según pretest y posttest.....	72
Figura 11 Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 4, según pretest y posttest	75
Figura 12 Distribución comparativa de (f) y (%) del grupo experimental en la dimensión 5, según pretest y posttest	77



RESUMEN

La investigación tiene como objetivo determinar la influencia del sociodrama en el desarrollo de la competencia “convive y participa democráticamente” en estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey, Juliaca, 2025. El estudio asumió un enfoque cuantitativo, tipo aplicado y diseño cuasiexperimental con pretest y postest, aplicado a una muestra de 56 estudiantes distribuidos en grupo control y grupo experimental, con 28 participantes cada uno. La técnica empleada fue la observación y el instrumento una ficha de observación validada por juicio de expertos, cuya confiabilidad alcanzó un Alfa de Cronbach de 0.764. En los resultados descriptivos, el grupo experimental pasó de 39% en inicio, 43% en desarrollo, 18% en logro esperado y 0% en logro destacado, a 14%, 11%, 14% y 61%, respectivamente, después de la intervención. En contraste, el grupo control mostró variaciones limitadas, pasando de 39% a 46% en inicio y de 0% a 14% en logro destacado. La prueba de Shapiro-Wilk evidenció ausencia de normalidad en la mayoría de mediciones, por lo que se aplicaron Wilcoxon y U de Mann-Whitney. Inferencialmente, el grupo experimental presentó mejora significativa en la competencia general (Wilcoxon: $Z=-3.360$; $p=0.001$), y la comparación intergrupar confirmó diferencias favorables al sociodrama (U de Mann-Whitney: $Z=-3.789$; $p=0.000$). Se concluye que el sociodrama influye significativamente en el fortalecimiento de la convivencia democrática.

Palabras clave: Sociodrama, convivencia democrática, ciudadanía, metodología activa, educación primaria.



ABSTRACT

The research aims to determine the influence of sociodrama on the development of the competency "lives together and participates democratically" in primary school students at Cristo Rey Adventist School in Juliaca, 2025. The study employed a quantitative, applied, and quasi-experimental design with pre- and post-tests. A sample of 56 students was divided into a control group and an experimental group, with 28 participants in each. The data collection technique was observation, and the instrument used was an observation checklist validated by expert judgment, with a Cronbach's alpha reliability of 0.764. In the descriptive results, the experimental group improved from 39% at the initial stage, 43% at the developing stage, 18% at the expected achievement stage, and 0% at the outstanding achievement stage, to 14%, 11%, 14%, and 61%, respectively, after the intervention. In contrast, the control group showed limited changes, improving from 39% to 46% at the initial stage and from 0% to 14% at the outstanding achievement stage. The Shapiro-Wilk test showed a lack of normality in most measurements, so the Wilcoxon and Mann-Whitney U tests were applied. Inferentially, the experimental group showed a significant improvement in overall competence (Wilcoxon: $Z=-3.360$; $p=0.001$), and the intergroup comparison confirmed differences favorable to sociodrama (Mann-Whitney U: $Z=-3.789$; $p=0.000$). It is concluded that sociodrama significantly influences the strengthening of democratic coexistence.

Keywords: Sociodrama, democratic coexistence, citizenship, active methodology, primary education.



INTRODUCCIÓN

La configuración de sujetos reflexivos, prosociales y éticamente corresponsables con la prosperidad colectiva constituye una de las exigencias más perentorias de la educación actual. Bajo esta perspectiva, el fortalecimiento de la competencia “convive y participa democráticamente” en el nivel primario adquiere una función vertebradora en la cimentación de dinámicas socioformativas sustentadas en la alteridad, la argumentación dialógica, la equidad, la regulación consensuada y la intervención proactiva en la esfera comunitaria. En concordancia con ello, el Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú (MINEDU, 2016) concibe dicha competencia como un componente medular de la formación holística del educando, al potenciar capacidades vinculadas con la interacción empática, la coelaboración de normas, la gestión edificante de controversias, la deliberación crítica sobre problemáticas públicas y la participación orientada a la consecución del bien común.

En atención a esta problemática y en base de los fundamentos teóricos expuestos, la presente investigación tiene como objetivo general determinar la influencia del sociodrama en el desarrollo de la competencia “convive y participa democráticamente” en estudiantes de segundo grado de primaria del Colegio Adventista Cristo Rey, Juliaca – 2025. Para ello, se empleará un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, con diseño cuasi-experimental y técnicas de recolección de datos validadas, como la lista de cotejo y una prueba escrita estructurada. Se espera, así, generar evidencia empírica sobre la efectividad del sociodrama y aportar al diseño de propuestas pedagógicas que promuevan una ciudadanía activa, reflexiva y transformadora desde la infancia.



La investigación se estructura en cuatro capítulos.

El Capítulo I aborda el planteamiento general de la investigación, iniciando con la descripción y formulación del problema, la justificación que respalda la pertinencia del estudio, los objetivos que orientan el proceso investigativo y la delimitación correspondiente. En conjunto, este capítulo permite comprender el contexto en el que surge la problemática y la importancia de estudiarla desde una perspectiva académica y científica.

El Capítulo II desarrolla el marco teórico de la investigación, incorporando los antecedentes nacionales e internacionales vinculados con las variables de estudio. Asimismo, presenta las bases teóricas, conceptuales y legales que brindan sustento al trabajo, permitiendo fundamentar con mayor solidez el análisis del problema investigado.

El Capítulo III expone el marco metodológico utilizado para alcanzar los objetivos propuestos. En este apartado se precisa el enfoque, tipo, nivel y diseño de investigación, además de la población, la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como los procedimientos aplicados para el procesamiento y análisis de la información.

Finalmente, el Capítulo IV presenta los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación, acompañados de su respectivo análisis e interpretación. Este capítulo permite contrastar los hallazgos con los objetivos planteados y culmina con las conclusiones y recomendaciones, las cuales constituyen aportes relevantes para la comprensión del problema y para la formulación de posibles acciones de mejora.



CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

A nivel internacional, se reconoce que la formación ciudadana y el fortalecimiento de competencias democráticas en los estudiantes constituye un desafío esencial para garantizar sociedades más justas, equitativas y cohesionadas (Guerrero, 2022). En distintos contextos educativos, investigaciones como la de Romero (2020) demostraron que estrategias didácticas como el sociodrama logran estimular el pensamiento crítico y la participación activa, elementos fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía. No obstante, a pesar de los avances teóricos, múltiples sistemas educativos aún presentan déficits en la implementación efectiva de prácticas pedagógicas que favorezcan la convivencia democrática y el respeto a la diversidad (Gaviria, 2024).

En el ámbito nacional, el informe de la Defensoría del Pueblo (2023) reveló que los niveles de conflictividad escolar en Perú se mantienen elevados, afectando directamente la construcción de ambientes democráticos en las escuelas. Estudios como el de Cahuana (2024) confirmaron que, en entornos escolares peruanos, la gestión emocional y la participación asertiva son competencias insuficientemente desarrolladas, situación que exacerba



fenómenos de exclusión, discriminación y violencia simbólica. Asimismo, Flores (2022) evidenció que, sin intervenciones pedagógicas estratégicas, los conflictos entre pares tienden a intensificarse, limitando la formación integral de los estudiantes en competencias sociales y ciudadanas.

A nivel regional, en Puno, las dificultades para promover la convivencia democrática se agravan debido a factores socioculturales, como los altos índices de discriminación étnica y exclusión social (Condori, 2024). Las prácticas pedagógicas tradicionales, centradas en modelos autoritarios, han demostrado ser ineficaces para revertir estas tendencias (Borja, 2020). De hecho, investigaciones realizadas en instituciones educativas de la región evidenciaron que los estudiantes presentan serias dificultades para resolver conflictos de manera constructiva y participar activamente en procesos colectivos (Flores et al., 2024).

En el contexto institucional, el Colegio Adventista Cristo Rey de Juliaca enfrenta problemáticas similares. Informes internos y diagnósticos preliminares muestran que los estudiantes del nivel primario manifiestan limitaciones significativas en la competencia "convive y participa democráticamente", caracterizadas por conductas individualistas, baja empatía y escasa participación en dinámicas colaborativas. Estas observaciones coinciden con hallazgos como los de Ramos (2024), quien advirtió que, sin metodologías vivenciales como el sociodrama, los estudiantes tienen dificultades para internalizar valores democráticos y principios de convivencia armónica. Además, Chugnas (2019) argumentó que el uso del sociodrama como estrategia colaborativa permite enfrentar efectivamente la conflictividad escolar, promoviendo espacios de diálogo, respeto y empatía.



El diagnóstico institucional revela que en el Colegio Adventista Cristo Rey de Juliaca los estudiantes del nivel primario presentan serias limitaciones en la capacidad de convivir y participar democráticamente, evidenciadas en interacciones marcadas por actitudes de intolerancia, poca colaboración y resistencia a la resolución consensuada de conflictos. Esta situación, coincidente con lo reportado por Chugnas (2019), quien identificó patrones de indisciplina y escasas habilidades de diálogo en aulas de secundaria, encuentra su origen en prácticas pedagógicas tradicionales, centradas en la transmisión unidireccional del conocimiento y escasa promoción de dinámicas de trabajo colaborativo (Borja, 2020 y Condori, 2024); Asimismo, Ramos (2024) advirtió que la falta de estrategias vivenciales obstaculiza el desarrollo de competencias comunicativas y sociales en los primeros años de formación, fenómeno también evidenciado por Almeida (2023) en la insuficiencia de prácticas lúdicas para fomentar la participación activa y reflexiva.

El pronóstico proyecta que, de persistir esta situación, se consolidará un clima institucional caracterizado por el incremento de los conflictos interpersonales, el debilitamiento de los vínculos afectivos y la reducción progresiva de las capacidades de trabajo en equipo, afectando gravemente el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes. Tal como lo señalaron Flores (2022) y Gaviria (2024), la ausencia de intervenciones pedagógicas innovadoras puede derivar en contextos educativos donde prime la desafección, el autoritarismo y la exclusión social, vulnerando los principios fundamentales de la educación democrática y limitando la formación de ciudadanos críticos, empáticos y participativos.

Para controlar este pronóstico y mitigar sus efectos adversos, resulta imprescindible implementar estrategias pedagógicas basadas en la vivencia activa de valores democráticos, tales como el sociodrama, que, como demostraron Flores et al. (2024) y Romero (2020), propicia espacios de reflexión colectiva, construcción de consensos y fortalecimiento de habilidades socioemocionales. La incorporación sistemática del sociodrama en la práctica educativa permitirá transformar las dinámicas de aula, promoviendo la resolución pacífica de conflictos, la escucha activa y el ejercicio pleno de la participación democrática, tal como evidenciaron Cahuana (2024) y Morales (2021) en sus respectivos estudios de intervención educativa. De este modo, se asegurará un entorno escolar propicio para la formación de estudiantes capaces de convivir y participar de manera activa, crítica y solidaria en su comunidad.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema general

¿Cómo influye la aplicación del sociodrama en el desarrollo de la competencia "convive y participa democráticamente" en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey, Juliaca – 2025?

1.2.2. Problemas específicos

P.E.1: ¿Cómo influye el sociodrama en la mejora de las relaciones respetuosas y empáticas en los estudiantes del nivel primario?

P.E.2: ¿Cómo influye el sociodrama en la responsabilidad frente a normas y leyes en los estudiantes del nivel primario?

P.E.3: ¿Cómo influye el sociodrama en la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes del nivel primario?



P.E.4: ¿Cómo influye el sociodrama en el análisis crítico y argumentación sobre asuntos públicos en los estudiantes del nivel primario?

P.E.5: ¿Cómo influye el sociodrama en la acción solidaria por el bien común en los estudiantes del nivel primario?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general

Determinar la influencia del sociodrama en el desarrollo de la competencia "convive y participa democráticamente" en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey, Juliaca – 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

O.E.1: Determinar la influencia del sociodrama en la mejora de las relaciones respetuosas y empáticas en los estudiantes del nivel primario.

O.E.2: Establecer la influencia del sociodrama en la responsabilidad frente a normas y leyes en los estudiantes del nivel primario.

O.E.3: Analizar la influencia del sociodrama en la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes del nivel primario.

O.E.4: Evaluar la influencia del sociodrama en el análisis crítico y argumentación sobre asuntos públicos en los estudiantes del nivel primario.

O.E.5: Identificar la influencia del sociodrama en la acción solidaria por el bien común en los estudiantes del nivel primario.

1.4. JUSTIFICACIÓN

Desde la justificación teórica, la presente investigación se sustenta en la necesidad de fortalecer la competencia "convive y participa democráticamente"



mediante estrategias activas que permitan al estudiante interactuar, dialogar, asumir roles y reflexionar sobre situaciones propias de la convivencia escolar. El Currículo Nacional de la Educación Básica reconoce esta competencia como parte esencial de la formación ciudadana, al promover relaciones justas, participación democrática, respeto por la diversidad y compromiso con el bien común (Ministerio de Educación, 2016). En esa línea, el sociodrama se fundamenta en una concepción socioconstructivista del aprendizaje, donde la interacción social favorece la construcción compartida de significados y el desarrollo de habilidades comunicativas, emocionales y ciudadanas (Vygotsky, 1978). Asimismo, Romero (2021) y Chugnas (2019) sostienen que el sociodrama favorece la reflexión crítica, la empatía, la resolución dialogada de conflictos y la interiorización de valores democráticos.

Desde la justificación práctica, el estudio responde a la necesidad de mejorar las relaciones interpersonales, la participación estudiantil y la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey de Juliaca. En el contexto escolar, las dificultades para convivir democráticamente suelen expresarse en actitudes de intolerancia, escasa colaboración, limitada escucha activa y baja disposición para construir acuerdos. Frente a ello, el sociodrama se plantea como una estrategia pedagógica pertinente, porque permite representar situaciones reales o simuladas de la vida escolar, analizar comportamientos, asumir perspectivas distintas y proponer soluciones consensuadas. Investigaciones como las de Condori y Charca (2024) y Borja (2020) evidencian que el sociodrama contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales, participación activa y aprendizaje ciudadano,



aspectos necesarios para fortalecer una convivencia escolar más democrática, respetuosa y colaborativa.

Desde la fundamentación metodológica, el estudio se encamina a verificar, con sustento empírico, la incidencia del sociodrama en el fortalecimiento de la competencia "convive y participa democráticamente", a través de un enfoque cuantitativo, de naturaleza aplicada y con diseño cuasiexperimental, incorporando grupo experimental y grupo de control. Esta configuración investigativa posibilitará contrastar los resultados registrados antes y después de la intervención pedagógica, identificando variaciones descriptivas e inferenciales respecto al impacto de la estrategia implementada. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los diseños cuasiexperimentales resultan idóneos cuando se pretende examinar los efectos de una intervención en grupos ya constituidos dentro de escenarios reales. Del mismo modo, la aplicación de una ficha de observación validada y sometida a criterios de confiabilidad permitirá recopilar información sistematizada, cuantificable y susceptible de comparación, reforzando la solidez metodológica del estudio.

1.5. HIPÓTESIS.

1.5.1. Hipótesis general

La aplicación del sociodrama influye significativamente en el desarrollo de la competencia "convive y participa democráticamente" en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey, Juliaca – 2025.

1.5.2. Hipótesis específica

H.E.1: La aplicación del sociodrama influye significativamente en la mejora de las relaciones respetuosas y empáticas en los estudiantes del nivel primario.

H.E.2: La aplicación del sociodrama influye significativamente en la responsabilidad frente a normas y leyes en los estudiantes del nivel primario.

H.E.3: La aplicación del sociodrama influye significativamente en la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes del nivel primario.

H.E.4: La aplicación del sociodrama influye significativamente en el análisis crítico y argumentación sobre asuntos públicos en los estudiantes del nivel primario.

H.E.5: La aplicación del sociodrama influye significativamente en la acción solidaria por el bien común en los estudiantes del nivel primario.

1.6. OPERACIONALIZACIÓN VARIABLES

Variable Independiente: Sociodrama

Definición conceptual: El sociodrama es una estrategia pedagógica de dramatización grupal que permite a los estudiantes representar simbólicamente situaciones sociales o conflictos colectivos, facilitando la reflexión crítica, la interiorización de valores democráticos, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y el desarrollo de la participación activa. Según Romero (2020), el sociodrama transforma el aula en un espacio de interacción simbólica que propicia la construcción colectiva del conocimiento social. Así, el sociodrama

fomenta el análisis de problemáticas sociales y la práctica de alternativas de acción democrática y colaborativa.

Definición operacional: El sociodrama se operacionaliza como la aplicación sistemática de sesiones dramatizadas que involucran a los estudiantes en la representación de situaciones sociales conflictivas o cooperativas, con guías estructuradas de actuación, reflexión y análisis grupal. Esta intervención se llevará a cabo mediante actividades específicas donde los estudiantes asumen roles asignados, improvisan soluciones, reflexionan colectivamente y proponen acciones democráticas. Su implementación será registrada de forma descriptiva durante las sesiones a través de una ficha de observación, para constatar la ejecución y participación activa en las dramatizaciones propuestas.

Variable Dependiente: Convive y participa democráticamente

Definición conceptual: Se entiende como la facultad del estudiante para relacionarse de forma respetuosa con quienes lo rodean, asumir la creación y cumplimiento de normas colectivas, resolver conflictos mediante el diálogo constructivo, participar en procesos deliberativos sobre temas públicos y comprometerse con acciones orientadas al beneficio común. Tal como establece el Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación - MINEDU, 2016), dicha competencia articula dimensiones cognitivas, socioemocionales y éticas que posibilitan la participación democrática, sustentada en el respeto a la dignidad humana, los derechos fundamentales y los valores de justicia y equidad. En esa misma línea, Gaviria (2024) destaca que el fortalecimiento de estas competencias ciudadanas es decisivo para el desarrollo de comunidades escolares inclusivas, críticas y socialmente responsables.



Definición operacional: Será medida mediante una ficha de observación estructurada de 20 ítems, cada uno de los cuales evaluará comportamientos observables asociados a las cinco dimensiones: interacción respetuosa, construcción de normas y acuerdos, manejo constructivo de conflictos, deliberación sobre asuntos públicos y participación en acciones comunitarias. Cada ítem será valorado según una escala de logro que considere niveles de desempeño (logro destacado, logro esperado, en proceso y en inicio). La aplicación de esta ficha permitirá cuantificar, de manera objetiva y sistemática, el nivel de desarrollo de la competencia en los estudiantes tras la implementación del sociodrama.



Tabla 1

Operacionalización de variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE VALORACIÓN
Independiente: Sociodrama	Representación social y colectiva	- Participación activa en dramatizaciones sobre situaciones sociales - Asunción de roles sociales en escenas dramatizadas - Capacidad de problematizar situaciones representadas	Unidad didáctica (Anexo 3)	Proyecto de aprendizaje
	Interacción socioemocional	- Expresión de emociones adecuadas en los roles dramatizados - Manifestaciones de empatía hacia otros roles o personajes - Capacidad de cooperación durante la dramatización		
	Resolución constructiva de conflictos	- Propuesta de soluciones pacíficas a conflictos dramatizados - Capacidad de negociar acuerdos en las dramatizaciones - Identificación de causas y consecuencias de los conflictos representados		
Dependiente: Convive y participa democráticamente	Relaciones respetuosas y empáticas.	- Muestra respeto en la interacción con compañeros - Reconoce y valora la diversidad cultural y personal - Rechaza conductas discriminatorias	Ítems 1-4	C (1) B (2) A (3) AD (4)
	Responsabilidad en normas y leyes.	- Participa en la elaboración de normas de convivencia - Asume compromisos colectivos en el aula - Reconoce la importancia de las leyes para la convivencia	Ítems 5-8	
	Resolución pacífica de conflictos.	- Identifica situaciones de conflicto - Propone soluciones dialogadas a los conflictos - Maneja emociones frente a situaciones de desacuerdo	Ítems 9-12	
	Análisis crítico y argumentación.	- Expone opiniones sobre temas colectivos - Argumenta razonadamente sus posturas - Escucha y respeta opiniones diferentes	Ítems 13-16	
	Acción solidaria por el bien común.	- Se involucra en actividades de mejora escolar o comunitaria. - Promueve acciones solidarias - Asume responsabilidades en proyectos colectivos	Ítems 17-20	

Fuente: elaboración propia



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

2.1.1. A nivel internacional

Flores et al. (2024) realizaron un estudio orientado a examinar la repercusión del juego cooperativo en la configuración de habilidades sociales; por su naturaleza eminentemente teórica, no delimitó una población ni una muestra empírica, sino que se apoyó en un corpus documental integrado por producciones científicas indexadas, principalmente localizadas en Scielo y Google Académico. Metodológicamente, la investigación se inscribió en un enfoque cualitativo, de carácter teórico, con diseño de revisión bibliográfica y alcance exploratorio; para ello, se empleó el análisis documental como técnica principal y una matriz de sistematización bibliográfica como instrumento, cuya validez se sustentó en criterios de pertinencia temática, consistencia académica y rigurosidad científica, mientras que la confiabilidad fue resguardada mediante la triangulación de los estudios seleccionados. Los hallazgos descriptivos mostraron que cerca del 80% de las investigaciones revisadas coincidieron en que el juego cooperativo favorece el robustecimiento de capacidades sociointeractivas como la comunicación asertiva, la empatía, la cooperación y el trabajo colaborativo. En el plano analítico-interpretativo, aunque no se recurrió a



procedimientos estadísticos inferenciales convencionales, el análisis de contenido permitió identificar una asociación positiva y recurrente entre las prácticas lúdicas cooperativas y el desarrollo socioemocional del estudiantado. En tal sentido, se determinó que el juego cooperativo constituye un recurso pedagógico de elevada potencialidad formativa, no solo por su contribución a la mejora de la convivencia escolar, sino también por su capacidad para vehicular valores fundamentales vinculados con la formación integral en escenarios educativos contemporáneos.

Gaviria (2024) desarrolló una investigación cuyo propósito central fue caracterizar la incidencia de estrategias lúdico-pedagógicas en la consolidación de competencias lectoras y escriturales; la población estuvo constituida por 27 estudiantes del grado 9.º C, seleccionados mediante un procedimiento muestral no probabilístico de tipo intencional. El estudio se estructuró desde un enfoque cualitativo, con diseño de investigación-acción, de naturaleza aplicada y nivel comprensivo-transformativo; como técnicas de acopio informativo se utilizaron la observación participante, la entrevista semiestructurada y la revisión documental, mientras que los instrumentos correspondieron a protocolos de observación, cuestionarios diagnósticos y matrices analíticas, validados mediante juicio de expertos y respaldados en su fiabilidad a través de la triangulación metodológica. Los resultados descriptivos evidenciaron que el 85% de los estudiantes alcanzó mejoras en la producción de textos coherentes, mientras que el 70% logró ubicarse en niveles superiores de comprensión inferencial y crítica. Desde una lectura interpretativa de los datos, pese a no haberse empleado contrastes estadísticos cuantitativos, se advirtió una transformación relevante en la oralidad, la argumentación y la capacidad de



reflexión situada. Finalmente, se estableció que el sociodrama y el periódico escolar, asumidos como mediaciones didácticas de carácter lúdico, incidieron de forma sustantiva en el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura, al mismo tiempo que promovieron una disposición crítica, participativa y propositiva frente a las condiciones socioculturales del entorno estudiantil.

Guerrero (2022) efectuó una investigación destinada a identificar la vinculación entre los factores sociales, culturales y éticos que intervienen en la convivencia escolar y la participación activa en acontecimientos democráticos dentro de la Institución Educativa San Francisco Javier, ubicada en el municipio de Yumbo; el trabajo consideró como población a estudiantes de sexto a undécimo grado, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencionado. La metodología se adscribió a un enfoque cualitativo, con diseño de investigación-acción, de tipo aplicada y nivel comprensivo; se recurrió a la entrevista semiestructurada y a la observación participante como técnicas de recolección de información, empleándose un cuestionario abierto y un diario de campo como instrumentos, los cuales fueron validados por juicio de expertos y cuya confiabilidad se reforzó mediante triangulación metodológica. Los resultados descriptivos pusieron de manifiesto que aproximadamente el 75% de los estudiantes incrementó su involucramiento en los procesos electorales escolares y evidenció avances en la resolución pacífica de conflictos. En el nivel interpretativo, el análisis cualitativo permitió reconocer una progresión favorable en la autorregulación emocional, la gestión de sentimientos y las actitudes asociadas a una convivencia más asertiva. Por ello, se concluyó que el fortalecimiento de emociones y sentimientos mediante estrategias didácticas vinculadas a la cátedra de paz repercutió positivamente en la convivencia escolar



y en la participación democrática, demostrando que el abordaje sistemático de las habilidades socioemocionales constituye un soporte medular para construir ambientes educativos armónicos, deliberativos y participativos.

Morales (2021) llevó a cabo un estudio cuyo objetivo general fue analizar el empleo del sociodrama como técnica didáctica orientada a generar espacios de reflexión, interacción y problematización de situaciones sociales en el contexto educativo posterior a la pandemia; la investigación trabajó con estudiantes de nivel medio superior de la asignatura Lengua Adicional Alemán, sin recurrir a un muestreo probabilístico debido al carácter vivencial y situado de la experiencia. La ruta metodológica adoptó un enfoque cualitativo, de tipo aplicado, con diseño de investigación-acción y alcance exploratorio; para la recolección de información se utilizaron la observación participante y las reflexiones finales elaboradas por los estudiantes, organizadas mediante protocolos de análisis temático, cuya validez se respaldó en la triangulación y cuya fiabilidad se aseguró mediante la recurrencia de patrones discursivos. Los hallazgos descriptivos revelaron que el 100% de los equipos consiguió reconocer problemáticas sociales significativas, entre ellas la violencia intrafamiliar, la desigualdad educativa y las afectaciones emocionales derivadas del periodo pandémico, formulando además propuestas creativas de transformación social. En términos analítico-interpretativos, aunque no se aplicaron pruebas estadísticas formales, el análisis de contenido evidenció una evolución notoria en la conciencia crítica, la sensibilidad social y la empatía de los participantes. En consecuencia, se concluyó que el sociodrama operó como una estrategia didáctica eficaz para estimular la reflexión crítica, la expresión emocional y la elaboración de alternativas de cambio, fortaleciendo simultáneamente



competencias comunicativas y socioemocionales en escenarios de aprendizaje híbridos.

Romero (2020) llevó a cabo la investigación cuyo objetivo general fue comprender el sociodrama como estrategia didáctica mediante la asignatura Ética II en jóvenes de nivel medio superior; trabajó con una población de estudiantes del Bachillerato Mesoamericana, Plantel Tlayacapan, seleccionando una muestra intencionada de estudiantes de cuarto semestre bajo un muestreo no probabilístico; la metodología adoptó un enfoque cualitativo, de tipo aplicada, diseño de intervención educativa y nivel comprensivo; se emplearon como técnicas la observación participante y la entrevista grupal, utilizando como instrumentos la bitácora de campo, un cuestionario de preguntas abiertas y registros audiovisuales, validados mediante juicio de expertos y verificados en confiabilidad por la técnica de triangulación de fuentes; los resultados descriptivos evidenciaron que el 70% de los estudiantes manifestó mayor participación espontánea, expresión corporal significativa y reflexiones éticas profundas durante el desarrollo del sociodrama; inferencialmente, aunque el estudio no aplicó pruebas estadísticas cuantitativas, el análisis fenomenológico hermenéutico mostró una transformación en las actitudes éticas y sociales de los participantes, favoreciendo la interiorización de valores de empatía y respeto; se concluyó que el sociodrama constituyó una estrategia altamente efectiva para estimular la corporalidad, el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación media superior, consolidándose como una metodología alternativa pertinente frente a los desafíos de la educación contemporánea.

2.1.2. A nivel nacional

Con una mutación ostensible del rendimiento lector, Almeida (2023) demostró la eficacia del sociodrama literario en 16 discentes de quinto grado. El tránsito del 80% en desempeño deficitario al 90% en nivel sobresaliente evidenció una mejora sustantiva. Bajo enfoque cuantitativo, tipología aplicada, diseño preexperimental, secuencia longitudinal y alcance explicativo, empleó muestreo intencional. La medición utilizó una prueba validada por juicio experto, con $KR20=0,826$. Wilcoxon verificó significancias en comprensión global $p=0,009$, literal $p=0,000$, inferencial $p=0,004$ y crítica $p=0,010$, ratificando su valor didáctico, heurístico, procedimental y epistémicamente consistente en el desarrollo lector integral del alumnado participante evaluado.

La corroboración inferencial permitió a Chacón (2022) sostener que el taller de sociodrama robusteció la convivencia democrática en escolares de quinto grado. El estudio comprendió 26 participantes, abordados censalmente mediante selección no probabilística intencional. Desde una matriz cuantitativa, aplicada, experimental y preexperimental, se administró un cuestionario de 35 reactivos, validado por especialistas y sometido a pilotaje, con Alfa de Cronbach=0,78. Descriptivamente, el nivel alto se incrementó de 69,23% a 96,15%. Wilcoxon arrojó $p=0,000$, constatando una repercusión pedagógica significativa, formativa y axiológicamente consistente en la interacción escolar cotidiana, dialógica, normativa y cooperativa en escenarios áulicos concretos.

En la indagación de Zapata (2022), 77 estudiantes de primer grado de secundaria configuraron la base empírica, distribuidos en grupo experimental 44 y control 33, mediante adscripción no probabilística por conveniencia. La pesquisa, cuantitativa, aplicada, cuasiexperimental y explicativa, examinó el

sociodrama como dispositivo de optimización de la oralidad. Se aplicaron encuesta y cuestionario, legitimados por juicio experto, con confiabilidad aceptable según Alfa de Cronbach. En el grupo experimental, los niveles logrado y satisfactorio ascendieron de 9% a 48%. La *t* de Student $p=0,000$ evidenció mejoras en cohesión, coherencia, fluidez y performatividad discursiva del estudiantado intervenido.

López (2022) centró su análisis en la competencia comunicativa del VI ciclo en Chilca, Huancayo, considerando 60 escolares como universo y 30 participantes como muestra intencional. La ruta metodológica fue cuantitativa, aplicada, preexperimental y explicativa. La evidencia se obtuvo por análisis de desempeño y lista de cotejo, instrumentos sometidos a dictamen experto y respaldados por elevada consistencia interna. Tras la mediación sociodramática, el 100% alcanzó el nivel de logro. La prueba para muestras emparejadas reveló diferencias significativas, verificándose una mejora sustancial en las dimensiones gramatical, sociolingüística, pragmática y comunicacional de los escolares evaluados institucionalmente participantes.

Desde una lógica praxeológica, Chugnas Aquino (2019) planteó el sociodrama como estrategia para dinamizar la participación docente en la gestión de conflictos escolares. La investigación, cualitativa, aplicada, de diseño investigación-acción y nivel comprensivo, trabajó con estudiantes de primero y segundo grado de secundaria, focalizando intencionalmente a segundo grado. Se emplearon observación participante, fichas de monitoreo, cuestionarios perceptivos y listas de cotejo, validados por expertos y triangulados. Los hallazgos mostraron que cerca del 90% mejoró el afrontamiento constructivo, empático y asertivo. El sociodrama favoreció acuerdos, convivencia

democrática, regulación interpersonal consensuada y cultura relacional en contexto áulico.

2.1.3. A nivel regional

Condori (2024) verificó, desde evidencia inferencial, que el sociodrama actuó como mediación psicopedagógica eficaz en la cualificación socioemocional de escolares. El estudio, cuantitativo, aplicado, cuasiexperimental y explicativo, consideró 384 estudiantes de primaria, seleccionando 58 de tercer grado mediante adscripción no probabilística por conveniencia. La medición integró encuesta, cuestionario socioemocional y lista de cotejo, instrumentos validados por expertos y con consistencia interna aceptable. Aunque el pretest mostró predominio de desempeños bajos, el posttest ubicó al 45,45% en nivel regular. La *t* de Student corroboró diferencias significativas, ratificando mejoras intrapersonales e interpersonales sustantivas de alcance escolar comprobable.

Mamani (2024) situó la dramatización con títeres como artificio didáctico performativo para potenciar la oralidad escolar. La población comprendió 361 estudiantes de primaria y la muestra incluyó 42 escolares de tercer grado, secciones A y C, elegidos por conveniencia no probabilística. Bajo enfoque cuantitativo, naturaleza aplicada, diseño cuasiexperimental y alcance explicativo, se utilizó observación sistemática y rúbrica validada por dictamen experto. Tras la intervención, el grupo experimental alcanzó 52,4% en logro alcanzado y 47,6% en logro esperado. Los contrastes $p < 0,05$ evidenciaron avances en claridad, fluidez y coherencia discursiva, confirmando eficacia pedagógica relevante en aula primaria.

Cahuana (2024) elucidó la dramatización como dispositivo psicoeducativo para modular competencias emocionales en 45 escolares de tercer grado, secciones A y B, extraídos por conveniencia de una población de 140 estudiantes. La investigación adoptó paradigma cuantitativo, tipo experimental, diseño cuasiexperimental y alcance explicativo. La evidencia se recopiló mediante encuesta y cuestionario pretest-postest, validados por expertos y sometidos a consistencia interna. El grupo experimental alcanzó 60% en Logro Destacado, mientras el control no registró casos en dicho estrato. Wilcoxon reportó $p=0,000$, confirmando efectos en autoconocimiento, autorregulación, empatía, cooperación socioemocional y convivencia colaborativa sostenida en aula primaria.

Ramos (2024) demostró que la dramatización de cuentos peruanos funcionó como estrategia catalítica para cualificar la expresión oral en estudiantes de cuarto grado. Desde una matriz cuantitativa, experimental, cuasiexperimental y explicativa, trabajó con una población de 150 escolares y una muestra intencional de 56, distribuida en grupo experimental y control. La información provino de observación sistemática y ficha estructurada de 10 indicadores, validada por expertos y con fiabilidad Alfa de Cronbach. Las progresiones fueron ostensibles en dimensiones fónica, semántica y sintáctica. U de Mann-Whitney $p<0,05$ confirmó diferencias significativas intergrupales en escenarios comunicativos escolares verificables concretos.

Flores (2022) examinó la dramatización de textos narrativos como mediación socioeducativa para mitigar manifestaciones de bullying escolar. El estudio, cuantitativo, aplicado, cuasiexperimental y explicativo, abordó una población de 101 estudiantes de tercer grado, seleccionando 52 escolares de las

secciones A y B mediante muestreo intencional no probabilístico. Se aplicó encuesta y cuestionario pretest-posttest, validados por especialistas y respaldados por pilotaje con consistencia interna. Descriptivamente, el grupo experimental redujo bullying verbal y físico, frente a variaciones mínimas del control. La t de Student=13,880; $p=0,000$ evidenció incidencia significativa en dinámicas prosociales convivenciales de elevada relevancia formativa áulica.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Variable independiente: Sociodrama

2.2.1.1. Definición

El sociodrama, en su acepción pedagógica contemporánea, constituye una estrategia metodológica vivencial orientada a la representación dramatizada de situaciones colectivas, reales o hipotéticas, que exigen la reflexión crítica, la negociación de significados y la construcción de alternativas de acción social. Según Romero (2020), el sociodrama emerge como un recurso didáctico de alta potencialidad formativa, en la medida en que favorece la participación activa del estudiante en dinámicas de interacción simbólica que propician la interiorización de valores democráticos, la empatía y la responsabilidad social. A diferencia de otras formas de dramatización, su naturaleza no se limita a lo personal o anecdótico, sino que trasciende hacia lo colectivo, tematizando conflictos sociales y asuntos públicos pertinentes al entorno de los participantes.

Desde una perspectiva de intervención educativa, Chugnas (2019) conceptualizó el sociodrama como una técnica de mediación interpersonal que, al dramatizar conflictos escolares, habilita un espacio de expresión emocional, autorreflexión y práctica de la resolución dialógica de problemas. La autora sostiene que, mediante el despliegue de roles múltiples, los estudiantes no solo



ejercitan habilidades comunicativas y de escucha activa, sino que reconstruyen sus esquemas de convivencia desde una perspectiva cooperativa y solidaria. Esta afirmación se corrobora en los hallazgos de Condori (2024), quien, en un contexto andino rural, evidenciaron que la implementación del sociodrama fortaleció de manera significativa las habilidades socioemocionales, permitiendo a los estudiantes interactuar con respeto, asumir acuerdos comunes y participar activamente en iniciativas de bienestar colectivo.

Borja (2020) profundizó en esta línea, planteando que el sociodrama actúa como un dispositivo de resignificación cultural que permite tensionar los modelos autoritarios tradicionales, favoreciendo la emergencia de prácticas pedagógicas inclusivas y democráticas. En su estudio, la autora verificó que el sociodrama contribuyó al fortalecimiento de la competencia de ciudadanía, al promover en los estudiantes una participación más activa y consciente en los procesos normativos y en la deliberación de asuntos públicos. Similarmente, Almeida (2023) demostró que el sociodrama literario, al integrar expresiones narrativas y dramatizaciones, mejoró sustancialmente las competencias comunicativas y el pensamiento crítico, dotando a los estudiantes de herramientas para analizar situaciones complejas y construir consensos argumentativos.

Cabe destacar que la concepción original del sociodrama, formulada por Almeida (2023) postulaba que esta técnica favorece la espontaneidad creadora como mecanismo de transformación personal y social. Moreno argumentaba que, al asumir y representar diversos roles dentro de una situación social dramatizada, los individuos no solo exploran alternativas de conducta, sino que también desarrollan competencias de adaptación social y participación cívica. Esta perspectiva fue recientemente revitalizada por Gaviria (2024), quien

subrayó que el sociodrama constituye una herramienta epistemológica esencial para dinamizar los procesos de construcción de ciudadanía en el contexto educativo latinoamericano, caracterizado por desigualdades estructurales y conflictividades latentes.

La evidencia empírica recogida en diversos antecedentes confirma la eficacia del sociodrama como estrategia formativa. Flores (2022) identificó que la dramatización de textos narrativos, con componentes de sociodrama, redujo significativamente los niveles de bullying y mejoró la convivencia escolar. De manera similar, Ramos (2024) corroboró que la dramatización estructurada incrementó las competencias expresivas y de interacción social en estudiantes de nivel primario. Estas investigaciones, junto con los aportes de Flores et al. (2024) y Morales (2021), consolidan la premisa de que el sociodrama, al introducir dinámicas de representación simbólica de conflictos y su resolución colectiva, incide de manera positiva en el fortalecimiento de competencias ciudadanas, socioemocionales y comunicativas.

2.2.1.2. Importancia

El sociodrama, como estrategia pedagógica activa, reviste una importancia cardinal en los procesos educativos contemporáneos, al constituirse en un mecanismo privilegiado para la formación de competencias ciudadanas, socioemocionales y comunicativas. Romero (2020) sostuvo que el sociodrama posibilita el tránsito de una educación meramente transmisiva a una educación dialógica y participativa, donde los estudiantes asumen roles protagónicos en la construcción de su conocimiento y en la internalización de valores democráticos. Esta transformación metodológica resulta crucial en un contexto donde la

convivencia escolar enfrenta desafíos crecientes de violencia simbólica, discriminación y ruptura de los vínculos comunitarios (Guerrero, 2022).

La relevancia del sociodrama radica también en su capacidad de propiciar espacios de catarsis y resignificación emocional, permitiendo a los estudiantes exteriorizar conflictos internos y sociales de manera simbólica y controlada. Según Chugnas (2019), mediante el sociodrama, los estudiantes no solo representan conflictos, sino que experimentan de manera segura diversas respuestas emocionales, favoreciendo así el desarrollo de habilidades como la empatía, la resiliencia y la autorregulación. Esta perspectiva es reforzada por Condori (2024), quienes identificaron en su investigación que el sociodrama, al trabajar vivencialmente las emociones, contribuye a la consolidación de interacciones respetuosas y a la superación de dinámicas relacionales conflictivas en el ámbito escolar.

Desde una dimensión sociocultural, Borja (2020) enfatizó que el sociodrama reviste importancia porque promueve la reconstrucción crítica de las normas sociales tradicionales, permitiendo a los estudiantes reimaginar nuevas formas de convivencia más equitativas y democráticas. En este sentido, el sociodrama no solo es una herramienta pedagógica, sino también un acto de transformación cultural, donde se cuestionan prácticas excluyentes y se fomenta el compromiso con el bienestar colectivo. Este planteamiento dialoga con el análisis de Gaviria (2024), quien afirmó que el sociodrama, al tematizar problemas públicos y alentar la deliberación colectiva, constituye un instrumento epistemológico potente para la formación de sujetos históricos capaces de incidir críticamente en su entorno social.

La importancia del sociodrama se evidencia también en su impacto sobre las competencias comunicativas de los estudiantes. Almeida (2023) demostró que, al integrar narración, dramatización y reflexión, el sociodrama mejora la expresión oral, la argumentación lógica y la escucha activa, competencias esenciales para la participación democrática y la vida ciudadana. Esta dimensión comunicativa resulta fundamental para fortalecer la capacidad de deliberar sobre asuntos públicos, construir consensos y resolver pacíficamente los conflictos, tal como también advirtieron Flores (2022) y Ramos (2024) en investigaciones aplicadas en el nivel primario.

Finalmente, desde una perspectiva más ontológica, Moreno (1959) planteó que el sociodrama es importante porque reactiva la espontaneidad creadora inherente al ser humano, entendida como la capacidad de generar respuestas nuevas ante situaciones nuevas. Esta espontaneidad, al ser canalizada pedagógicamente, permite a los estudiantes salir de esquemas rígidos de comportamiento, potenciando su autonomía moral y su responsabilidad social (Gaviria, 2024; Flores et al., 2024). De este modo, la importancia del sociodrama trasciende su dimensión instrumental, posicionándose como una praxis de liberación y de construcción de nuevas subjetividades comprometidas con la transformación social.

2.2.1.3. Dimensiones

Dimensión 1: Representación social y colectiva

En el sociodrama se refiere a la facultad de los participantes para dramatizar situaciones sociales relevantes que interpelan al grupo, permitiendo visibilizar conflictos, tensiones o dilemas ético-cívicos de manera simbólica. Romero (2020) señaló que el sociodrama transforma el aula en un espacio de reflexión crítica sobre las realidades sociales, promoviendo la construcción de

conciencia histórica y responsabilidad social. De manera complementaria, Chugnas (2019) argumentó que esta representación no se limita a la simple recreación de hechos, sino que propicia un proceso de problematización y resignificación colectiva, favoreciendo la interiorización de valores democráticos. Gaviria (2024) enfatizó que, al dramatizar problemáticas públicas, los estudiantes no solo comprenden las dinámicas sociales, sino que también se posicionan como sujetos activos de cambio.

Dimensión 2: Interacción socioemocional

Comprende el desarrollo de competencias emocionales y sociales fundamentales para una convivencia armónica, tales como la empatía, la autorregulación, el respeto por la diversidad y la cooperación efectiva. Según Condori (2024), el sociodrama actúa como un catalizador emocional que permite a los estudiantes expresar, reconocer y gestionar sus propias emociones en interacción con otros. Flores et al. (2024) destacaron que, mediante el juego de roles, los estudiantes experimentan múltiples perspectivas afectivas, lo cual favorece la construcción de vínculos interpersonales basados en la comprensión mutua y la aceptación de las diferencias. Esta dimensión, como lo señala Morales (2021), resulta crucial para fortalecer la cohesión grupal y el sentido de pertenencia comunitaria dentro del espacio escolar.

Dimensión 3: Resolución constructiva de conflictos

Se centra en la capacidad del sociodrama para simular escenarios de tensión o desacuerdo y ensayar diversas alternativas de solución pacífica y cooperativa. Borja (2020) sostuvo que a través del sociodrama los estudiantes desarrollan habilidades de negociación, mediación y concertación, indispensables para gestionar conflictos de manera democrática. En el mismo sentido, Flores (2022) evidenció que la dramatización de situaciones conflictivas

no solo ayuda a identificar las causas de los desacuerdos, sino que promueve la adopción de actitudes propositivas y solidarias orientadas al bienestar común. Esta dimensión, según Gaviria (2024), es fundamental para consolidar una cultura escolar de paz y para dotar a los estudiantes de herramientas prácticas que les permitan enfrentar las inevitables divergencias de manera constructiva y respetuosa.

2.2.2. Variable dependiente: Convive y participa democráticamente

2.2.2.1. Definición

Constituye un eje articulador fundamental en la formación integral de los estudiantes, pues implica el desarrollo de habilidades para relacionarse de manera respetuosa, justa y equitativa con los demás, reconociendo en todo momento la dignidad inherente a cada persona y su condición de sujeto de derechos. Según el programa curricular nacional, esta competencia promueve la interacción positiva con personas de diversas culturas, el cumplimiento de responsabilidades, la construcción de normas colectivas, el manejo constructivo de conflictos y la participación activa en acciones orientadas al bien común, fundamentándose siempre en los principios democráticos y los derechos humanos. Desde esta perspectiva, la competencia no solo busca formar individuos capaces de convivir pacíficamente, sino también ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación de su entorno.

Diversas investigaciones, como la de Romero (2020), han evidenciado que la convivencia democrática debe ser construida desde las prácticas cotidianas del aula, mediante estrategias pedagógicas que promuevan el diálogo, el respeto por la diversidad y la resolución consensuada de los conflictos. En concordancia, Chugnas (2019) subrayó la necesidad de fomentar

en los estudiantes una comprensión profunda de las normas y leyes, no como imposiciones externas, sino como acuerdos contruidos colectivamente que garantizan la equidad y la justicia social. En este mismo sentido, Borja (2020) y Condori (2024) confirmaron que la participación democrática en contextos escolares resulta determinante para fortalecer la autonomía moral y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Asimismo, la competencia exige la capacidad de deliberar sobre asuntos públicos, es decir, de dialogar, argumentar y construir consensos en torno a problemáticas que afectan a la colectividad. Este aspecto, como señala Gaviria (2024), resulta esencial para la consolidación de una ciudadanía activa e informada, capaz de incidir responsablemente en los procesos sociales y políticos. La deliberación no solo implica emitir opiniones, sino también analizar diversas perspectivas, fundamentar posturas en principios éticos y aceptar la posibilidad de modificar los propios juicios a partir de argumentos razonados.

Finalmente, el componente de participación activa en iniciativas que promuevan el bienestar común constituye un pilar esencial de esta competencia. Flores et al. (2024) señalaron que la acción colectiva, orientada a la defensa de derechos y la promoción de la justicia, es el correlato práctico de los aprendizajes en convivencia democrática. Así, "convivir y participar democráticamente" supone un proceso dinámico y continuo de construcción de ciudadanía, donde el estudiante no solo reconoce su voz y la de los otros, sino que actúa responsablemente para contribuir a la edificación de una sociedad más equitativa, inclusiva y solidaria.

2.2.2.2. Importancia

La importancia radica en su capacidad de cimentar las bases éticas, sociales y políticas necesarias para la construcción de una ciudadanía crítica, activa y solidaria desde los primeros niveles educativos. Según el programa nacional, esta competencia no solo busca la convivencia pacífica, sino que pretende formar individuos que participen conscientemente en la vida colectiva, respetando la diversidad y actuando en función del bienestar común. En consonancia, Romero (2020) enfatizó que sin la construcción deliberada de competencias democráticas en la escuela, se perpetúan prácticas de exclusión, discriminación y autoritarismo, limitando el potencial transformador de la educación en contextos sociales complejos.

Desde un enfoque socioemocional, fortalecer la competencia de convivencia democrática es fundamental para dotar a los estudiantes de habilidades de empatía, comunicación asertiva y gestión pacífica de conflictos. Condori (2024) demostraron que la ausencia de estas habilidades repercute directamente en la reproducción de ambientes escolares hostiles y en el debilitamiento de los vínculos comunitarios. Así, la importancia de esta competencia no se circunscribe únicamente a la formación cívica, sino que se proyecta también hacia el fortalecimiento de la cohesión social, la autoestima colectiva y el sentido de pertenencia, elementos que, como señala Flores et al. (2024), son indispensables para la construcción de entornos escolares inclusivos y resilientes.

En el plano normativo y político, la competencia resulta esencial para garantizar el ejercicio pleno de los derechos y deberes ciudadanos. De acuerdo con Chugnas (2019), el aprendizaje de normas, acuerdos y leyes a través de la



experiencia escolar contribuye a formar sujetos conscientes de su responsabilidad social, capaces de respetar las reglas de convivencia y de cuestionar las prácticas injustas desde una postura ética fundamentada. Borja (2020) reafirmó que la participación activa en procesos normativos fortalece la autonomía moral del estudiante y promueve una comprensión profunda del contrato social, alejándose de una mera obediencia pasiva.

Por otra parte, en términos de deliberación pública y participación activa, esta competencia cobra especial relevancia en el contexto actual, caracterizado por la polarización, el individualismo y la crisis de confianza en las instituciones democráticas. Gaviria (2024) sostuvo que formar ciudadanos deliberativos, capaces de dialogar, confrontar perspectivas y construir consensos razonados, es un imperativo para revitalizar los sistemas democráticos desde la base social. El currículo nacional coincide en señalar que el ejercicio de la deliberación no solo es un derecho, sino una necesidad inherente para la transformación crítica y constructiva de las comunidades escolares y sociales.

Finalmente, la importancia de esta competencia se materializa en la promoción de acciones concretas orientadas al bien común. Tal como evidenció Flores (2022), la participación activa en iniciativas de mejora comunitaria no solo fortalece el sentido de agencia y empoderamiento de los estudiantes, sino que también demuestra la aplicabilidad real de los valores democráticos en la vida cotidiana. En efecto, formar estudiantes que no solo convivan respetuosamente, sino que también actúen solidariamente por el bienestar colectivo, representa uno de los mayores aportes que la educación puede ofrecer a la construcción de sociedades más justas, equitativas y cohesionadas.

2.2.2.3. Dimensiones

Dimensión 1: Relaciones respetuosas y empáticas.

Esta dimensión implica la capacidad de relacionarse respetuosamente con todas las personas, reconociéndolas como sujetos de derechos, valorando su dignidad intrínseca y mostrando disposición para enriquecer su propia visión del mundo a partir de la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género. No se limita al trato cortés, sino que supone el rechazo activo a toda forma de discriminación, ya sea explícita o sutil, como evidenciaron Flores et al. (2024), quienes señalaron que la interacción respetuosa constituye la base de una convivencia democrática genuina. Asimismo, Romero (2020) subrayó que interactuar con apertura y empatía es esencial para prevenir fenómenos de exclusión y fragmentación social desde la escuela.

Dimensión 2: Responsabilidad en normas y leyes.

Esta dimensión refiere a la habilidad de participar en la elaboración colectiva de normas de convivencia, asumir compromisos sociales y respetar acuerdos y leyes que garanticen la equidad, la libertad y la justicia. El estudiante no solo cumple las normas, sino que reflexiona sobre sus fundamentos éticos, reconociendo su papel en la construcción y validación de las reglas democráticas. Según Chugnas (2019), el proceso de elaboración y evaluación de normas en espacios educativos permite fortalecer la autonomía moral y la conciencia ciudadana. De manera similar, Borja (2020) indicó que asumir acuerdos colectivos fomenta la apropiación crítica de los principios democráticos en contextos escolares.

Dimensión 3: Resolución pacífica de conflictos.

Esta dimensión implica reconocer el conflicto como parte inherente de las relaciones humanas y desarrollar estrategias empáticas, asertivas y creativas

para su resolución. El estudiante es capaz de actuar de manera reflexiva frente al conflicto, utilizando el diálogo, la negociación y la mediación como herramientas para alcanzar soluciones justas y sostenibles. Condori (2024) evidenciaron que una gestión constructiva de los conflictos promueve la cultura de paz escolar, mientras que Flores (2022) resaltó que el sociodrama, como técnica educativa, fortalece en los estudiantes la capacidad de resolución dialogada de tensiones cotidianas.

Dimensión 4: Análisis crítico y argumentación.

Deliberar sobre asuntos públicos implica la capacidad de participar activa y críticamente en procesos de diálogo sobre temas que afectan a la colectividad, valorando la pluralidad de perspectivas, argumentando de manera razonada y buscando consensos orientados al bien común. Esta dimensión, como plantea Gaviria (2024), es fundamental para la construcción de una ciudadanía activa y reflexiva, capaz de intervenir en los procesos democráticos desde una posición fundamentada y respetuosa de la diversidad. El currículo subraya que la deliberación debe basarse en el respeto a la institucionalidad, el Estado de derecho y los principios democráticos.

Dimensión 5: Acción solidaria por el bien común.

Esta dimensión implica no solo que el estudiante conozca la importancia del bienestar colectivo, sino que asuma un rol activo y tangible dentro de proyectos o actividades que busquen mejorar la calidad de vida de su entorno escolar, familiar y comunitario. La participación no se reduce a observar o apoyar superficialmente, sino que demanda involucramiento real, toma de decisiones, organización colaborativa y disposición para aportar tiempo, esfuerzo y creatividad en favor del bien común. Esto conlleva desarrollar sensibilidad social,



empatía con las necesidades del contexto, capacidad para identificar problemáticas y proponer soluciones viables dentro de espacios democráticos.

Flores et al. (2024) señalan que cuando los estudiantes interactúan de forma directa en acciones comunitarias como campañas ambientales, jornadas de solidaridad o proyectos de convivencia pacífica fortalecen su sentido de pertenencia, consolidan la responsabilidad social y ejercen su ciudadanía desde edades tempranas, comprendiendo que sus acciones tienen impacto real sobre los otros. De manera complementaria, los lineamientos educativos destacan que esta participación debe orientarse a la defensa, promoción y respeto de los derechos humanos, apoyándose en mecanismos democráticos como la deliberación, el voto, la representación estudiantil y la ejecución de acuerdos consensuados.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Enfoque cuantitativo

En la presente investigación, el enfoque cuantitativo se asumió como una vía metodológica de carácter empírico, analítico y verificacional, orientada a examinar la realidad educativa mediante procedimientos sistemáticos de medición, codificación y contrastación de datos. Desde esta perspectiva, las variables no fueron abordadas de manera abstracta, sino operacionalizadas en dimensiones e indicadores observables, permitiendo traducir los fenómenos pedagógicos en evidencias susceptibles de análisis objetivo (Cevallos et al., 2017). Por ello, este enfoque resultó pertinente para valorar la aplicación del sociodrama y determinar su incidencia en la competencia objeto de estudio, debido a que posibilitó recoger información bajo criterios de precisión, neutralidad instrumental y consistencia procedimental. Asimismo, su empleo permitió conferir mayor solidez al proceso investigativo, al favorecer la replicabilidad de los resultados, la trazabilidad de las mediciones y la fundamentación estadística de los hallazgos obtenidos.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Cuasi experimental

En la presente investigación se adoptará un diseño cuasiexperimental, entendido como una configuración metodológica de intervención controlada en la que el investigador introduce deliberadamente una variable independiente, en este caso, la estrategia de sociodrama, con la finalidad de estimar sus posibles efectos sobre la variable dependiente. Según Tacillo (2016), este tipo de diseño se diferencia del experimento puro porque no opera con asignación aleatoria de los participantes, sino con grupos previamente constituidos, situación frecuente en escenarios educativos reales donde las secciones escolares ya se encuentran organizadas institucionalmente. Por ello, aunque su nivel de control interno resulta menor frente a los diseños experimentales estrictos, conserva una considerable utilidad explicativa para examinar cambios atribuibles a una intervención pedagógica.

En concordancia con Paragua et al. (2022), el diseño cuasiexperimental permite que el investigador mantenga dominio procedimental sobre la aplicación del tratamiento, la temporalización de la intervención y los momentos de medición, aun cuando no pueda redistribuir aleatoriamente a los sujetos de estudio. Esta particularidad lo convierte en una alternativa metodológica pertinente para investigaciones desarrolladas en contextos escolares, donde las condiciones administrativas, éticas y pedagógicas impiden alterar la conformación natural de los grupos.

Asimismo, siguiendo el subdiseño señalado por Ramos (2021), se trabajará con dos grupos comparativos: un grupo experimental, que recibirá la estrategia de sociodrama como mediación didáctica, y un grupo control, que

continuará con el proceso formativo habitual sin intervención específica. Ambos grupos, conformados por secciones preexistentes del nivel primario, serán evaluados mediante una medición inicial o pretest y una medición final o postest, con el propósito de identificar las variaciones producidas después de la aplicación del tratamiento.

De este modo, el diseño permitirá contrastar empíricamente los resultados obtenidos antes y después de la intervención, así como comparar el desempeño del grupo experimental frente al grupo control. En consecuencia, la estructura cuasiexperimental posibilitará valorar con mayor rigor la incidencia del sociodrama, preservando la naturalidad del contexto educativo y reconociendo, al mismo tiempo, las limitaciones propias de una investigación aplicada en condiciones escolares no aleatorizadas.

El esquema de este diseño es el siguiente:

GE: O1 – X – O2

GC: O3 – — – O4

Donde GE representa al grupo experimental, GC al grupo control, O1 y O3 corresponden a las mediciones pretest, O2 y O4 a las mediciones postest, y X simboliza la intervención o tratamiento aplicado únicamente al grupo experimental.

3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Aplicada

En esta investigación se adopta el enfoque de tipo aplicada, entendida como aquella que se orienta a la resolución de problemáticas específicas a través de la utilización de conocimientos teóricos previamente consolidados. De acuerdo con Cevallos et al. (2017), la investigación aplicada tiene como finalidad

transformar los conocimientos adquiridos en soluciones prácticas que contribuyan al desarrollo cultural, científico y educativo de las sociedades. En sintonía, Hadi et al. (2023) sostienen que esta modalidad investigativa, de carácter eminentemente empírico, no solo persigue la generación de conocimiento, sino su aplicación directa para intervenir en realidades concretas.

Complementariamente, Hadi et al. (2023) precisan que la investigación aplicada se nutre de los avances de la investigación básica, estableciendo un puente entre el saber teórico y su implementación efectiva en distintos campos, incluidos los escenarios educativos. Esta relación intrínseca con la investigación básica garantiza que las intervenciones propuestas no carezcan de fundamentos teóricos rigurosos, sino que se apoyen en marcos conceptuales sólidos que orienten su aplicabilidad y pertinencia.

En el caso particular de la investigación, el enfoque aplicado implica abordar de manera específica la problemática relacionada con el escaso desarrollo de la competencia en estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey de Juliaca. A partir de la implementación del sociodrama como estrategia pedagógica, se pretende consolidar conocimientos prácticos que promuevan habilidades de convivencia, resolución de conflictos y participación ciudadana, contribuyendo así al fortalecimiento de una cultura democrática en el contexto escolar.

3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Explicativo

La presente investigación, en concordancia con Hadi et al. (2023), adopta una metodología que exige la articulación de procesos analíticos y sintéticos,



combinando razonamientos deductivos e inductivos para ofrecer explicaciones comprensivas sobre el fenómeno estudiado. Su finalidad primordial es desentrañar las causas subyacentes que inciden en el desarrollo de la competencia. en el contexto escolar primario. De manera complementaria, Ramos-Galarza (2020) sostiene que esta etapa investigativa no solo persigue describir fenómenos, sino también brindar interpretaciones fundamentadas y definiciones precisas sobre las dinámicas observadas, aportando así a una comprensión más profunda del objeto de estudio.

Bajo el enfoque cuantitativo adoptado, la investigación permite realizar análisis predictivos que establezcan relaciones causales entre la implementación del sociodrama como estrategia pedagógica y los cambios observados en las competencias ciudadanas de los estudiantes. Este abordaje posibilita no solo evaluar la existencia de diferencias significativas entre los grupos experimental y control, sino también proyectar tendencias de mejora en la convivencia democrática escolar.

Asimismo, al emplear un diseño cuasi-experimental, se manipula deliberadamente la variable independiente el sociodrama, permitiendo poner a prueba hipótesis orientadas a explicar el comportamiento de los estudiantes frente a situaciones de interacción social, resolución de conflictos y participación comunitaria. Esta manipulación controlada proporciona un marco robusto para validar empíricamente los efectos de la intervención.

De este modo, la investigación aspira a ofrecer explicaciones rigurosas y contrastadas sobre el impacto del sociodrama en la construcción de prácticas democráticas en la educación primaria, consolidando tanto un aporte teórico como práctico al campo de la educación ciudadana contemporánea.

3.5. MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Cuantitativo

La presente investigación adopta el enfoque cuantitativo, entendido como un proceso metodológico orientado a la construcción de mediciones precisas a través de dimensiones, indicadores e índices asociados a las variables de estudio, tal como lo expone Cevallos et al. (2017). Este enfoque no se limita a la obtención de datos numéricos, sino que enfatiza la necesidad de garantizar la validez empírica de la información recopilada, asegurando que los fenómenos observados sean verificables y susceptibles de comprobación objetiva. En este contexto, evaluar el impacto de la aplicación del sociodrama en el desarrollo de la competencia implica no solo cuantificar variaciones, sino también sustentar dichas variaciones en evidencias sistemáticas y replicables, lo que fortalece la solidez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA.

3.6.1. La población

En términos estadísticos, la población se entiende como el conjunto total de individuos que comparten características específicas relevantes para la investigación, constituyendo así la unidad de análisis que se pretende estudiar (Mejía, 2005). En el trabajo de investigación, la población está conformada por los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey de Juliaca, quienes presentan un perfil homogéneo en cuanto a su ciclo educativo y las competencias ciudadanas en formación. Precisar adecuadamente la población resulta fundamental, ya que de ella se deriva la posibilidad de seleccionar muestras representativas que permitan generalizar los hallazgos con rigor y

validez científica, garantizando la pertinencia de las conclusiones en relación al impacto del sociodrama en el fortalecimiento de la convivencia democrática.

Tabla 2*Población*

Ciclo	Grado	Sección	Masculino f (%)	Femenino f (%)	Subtotal f	Porcentaje poblacional (%)
III	1.º	A	13 (46,43)	15 (53,57)	28	25,23
		B	13 (48,15)	14 (51,85)	27	24,32
	2.º	A	14 (50,00)	14 (50,00)	28	25,23
		B	14 (50,00)	14 (50,00)	28	25,23
Total		4 secciones	54 (48,65)	57 (51,35)	111	100,00

Fuente: propia elaboración.

3.6.2. Muestra

La muestra, en el campo de la investigación educativa, se define como un subconjunto representativo de la población total, conformado por individuos que comparten características homogéneas relevantes para los fines del estudio (Mejía, 2005). En el marco de esta investigación, la muestra estará integrada por estudiantes seleccionados del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey de Juliaca, quienes presentan perfiles pertinentes para evaluar el impacto del sociodrama en el fortalecimiento de competencias ciudadanas.

Muestreo no probabilístico

Respecto a la estrategia de selección, se optará por un muestreo no probabilístico. De acuerdo con Espinoza et al. (2023), este tipo de muestreo implica que la elección de los participantes no se basa en métodos probabilísticos, sino en criterios de accesibilidad, pertinencia y adecuación al objeto de estudio. Así, el investigador ejerce un juicio deliberado al momento de seleccionar a los participantes más adecuados para los fines de la investigación.

Por conveniencia

Particularmente, se empleará el muestreo por conveniencia, modalidad que, según Tacillo (2016), se caracteriza por la selección de unidades muestrales en función de su disponibilidad inmediata y facilidad de acceso en el momento de la recolección de datos. Esta modalidad resulta especialmente útil en contextos educativos como el presente, donde los grupos de estudiantes ya están constituidos y disponibles, lo que permite optimizar los recursos temporales y logísticos sin comprometer la relevancia de los datos obtenidos.

Tabla 3

Muestra

Ciclo	Grado	Sección	Población		Sub total
			Masculino	Femenino	
III	2 ^{do}	A	14	14	28
		B	14	14	28
Total		2	28	28	56

Fuente: elaboración propia.

3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

3.7.1. Técnicas

Observación

En el presente trabajo de investigación, se adoptará la observación como técnica fundamental para el levantamiento de datos en entornos naturales, permitiendo la descripción minuciosa y el análisis sistemático de las interacciones sociales entre los estudiantes en el contexto de la aplicación del sociodrama. Espinoza et al. (2023) reconocen que la observación constituye una metodología científica rigurosa, capaz de ofrecer un conocimiento directo y no mediado del objeto de estudio, proporcionando así una comprensión profunda

de las dinámicas reales. En consonancia, Tacillo (2016) sostiene que la observación establece la relación epistémica inicial entre el observador y el fenómeno observado, configurando el primer eslabón para la interpretación crítica de la realidad social. Esta técnica implica, además, un componente intersubjetivo esencial, donde el investigador, mediante instrumentos como fichas de observación, registros narrativos o filmaciones, captura manifestaciones conductuales significativas. De acuerdo con Medina et al. (2023), la observación puede ser implementada de manera estructurada y sistemática para registrar comportamientos, actitudes y acciones dentro del entorno escolar, asegurando la validez y pertinencia de los datos recopilados. En este estudio, se privilegiará la observación estructurada a través de una ficha de 20 ítems, diseñada para evaluar las dimensiones de interacción, construcción de normas, manejo de conflictos, deliberación pública y participación activa en el bienestar común.

3.7.2. Instrumento.

Ficha de observación

En este estudio, el instrumento seleccionado para la recolección de información será una ficha de observación estructurada, elaborada específicamente para medir la competencia en sus diversas dimensiones. Basándonos en los planteamientos de Garcés y Garcés (2015), una ficha de observación se concibe como un instrumento formal, estructurado y sistemático, diseñado para evaluar competencias, habilidades y comportamientos específicos en un área determinada. La ficha estará compuesta por 20 ítems distribuidos entre las dimensiones de interacción social, construcción de normas, manejo de conflictos, deliberación pública y participación en acciones colectivas.

Cada ítem será evaluado en función de una escala de logro, permitiendo cuantificar los cambios en el nivel de competencia de los estudiantes antes y después de la intervención con sociodrama. Este instrumento garantizará la precisión, validez y confiabilidad de los datos obtenidos, fundamentales para el análisis riguroso de los resultados de la investigación.

3.8. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

3.8.1. Validación

Se refiere al grado en que cumple con el propósito para el cual fue diseñado, asegurando que los datos recolectados representen de manera fiel el constructo que se pretende medir. Esta propiedad se centra principalmente en la interpretación de los resultados obtenidos, entendiéndose como un continuo que va de un nivel bajo a uno alto, y no como una condición absoluta. Además, la validez debe analizarse dentro del contexto en el que se aplica el instrumento, pues su efectividad puede variar según las condiciones y características del entorno de evaluación (Paragua, 2022).

3.8.2. Confiabilidad

Hace referencia al nivel de precisión, estabilidad y consistencia de los resultados obtenidos al aplicar un instrumento bajo condiciones similares, garantizando que sus mediciones sean reproducibles y no fluctuantes de manera arbitraria (Vizcaíno et al., 2023). Para comprobar este nivel de consistencia interna, en la presente investigación se evaluará la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual permitirá determinar el grado de homogeneidad entre los ítems que lo conforman.

Tabla 4*Fiabilidad del instrumento de recolección de datos de la competencia*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.764	16

La confiabilidad del instrumento fue determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.764 en un total de 16 ítems, lo que evidencia una consistencia interna aceptable dentro de los parámetros psicométricos admitidos para investigaciones educativas. Este resultado permite inferir que los reactivos presentan coherencia, homogeneidad e interrelación estadística en la medición del constructo propuesto; por tanto, el instrumento posee fiabilidad metodológica y precisión métrica, garantizando la estabilidad de los resultados bajo condiciones similares de aplicación.

3.9. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo de manera organizada, secuencial y ética, siguiendo los principios metodológicos del enfoque cuantitativo y respetando las fases del diseño cuasi-experimental con pre-test y post-test en dos grupos no equivalentes (grupo control y grupo experimental). A continuación, se describen las etapas seguidas:

1. Coordinación institucional:

Se realizó una reunión previa con la dirección del Colegio Adventista Cristo Rey para explicar los objetivos de la investigación, el alcance del estudio y el cronograma de actividades. Posteriormente, se solicitó la autorización formal para intervenir en dos secciones del segundo grado de primaria.

2. Selección y asignación de grupos:

Se seleccionaron dos secciones del segundo grado de primaria. Una fue asignada como grupo experimental y la otra como grupo control, considerando criterios de equivalencia en términos de número de estudiantes, características sociodemográficas y condiciones pedagógicas similares.

3. Aplicación del pre-test:

A ambos grupos se les aplicó una lista de cotejo y una prueba escrita para evaluar el nivel inicial de desarrollo de la competencia. La aplicación fue realizada en horario escolar regular, con el acompañamiento del docente de aula.

4. Ejecución de la intervención (solo grupo experimental):

Durante un período determinado (generalmente de 4 a 6 semanas), se implementaron sesiones pedagógicas con enfoque sociodramático únicamente en el grupo experimental. Estas sesiones estuvieron diseñadas en base a situaciones simuladas relacionadas con la convivencia escolar, el respeto a las normas, el manejo de conflictos y la participación ciudadana.

5. Aplicación del post-test:

Finalizada la intervención, se volvió a aplicar la misma lista de cotejo y la prueba escrita tanto al grupo experimental como al grupo control, con el fin de comparar los resultados y medir el impacto del sociodrama.

6. Sistematización de la información:

Los datos recolectados fueron tabulados en matrices estadísticas y codificados para su posterior análisis cuantitativo. Se emplearon pruebas estadísticas no paramétricas (Wilcoxon y U de Mann-Whitney) debido a que

los datos no presentaron distribución normal, según la prueba de Shapiro-Wilk.

7. Resguardo ético:

Durante todo el proceso se garantizó el principio de confidencialidad, el consentimiento informado por parte de los padres de familia y la participación voluntaria de los estudiantes, asegurando que ningún dato fuera utilizado fuera del contexto de la investigación.

3.10. DISEÑO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Prueba U de Mann-Whitney

Se empleó esta evaluación para comparar las medianas entre el grupo de control y el grupo experimental, con el propósito de corroborar o contradecir la hipótesis alternativa.

Formula: (Ramírez y Polack, 2019).

$$U1 = n1 n2 + \frac{n1 (n1 + 1)}{2} - \sum R1$$

$$U1 = n1 n2 + \frac{n2 (n2 + 1)}{2} - \sum R2$$

En donde:

En la prueba U de Mann-Whitney, se consideran los siguientes elementos: U, correspondiente al estadístico principal utilizado para comparar dos muestras independientes; U1 y U2, que representan el valor obtenido para el grupo 1 y el grupo 2 respectivamente; n1 y n2, referidos al tamaño muestral de cada grupo; y finalmente, $\sum R1$ y $\sum R2$, que indican la suma de los rangos observados asignados a los sujetos pertenecientes a ambos grupos. Estos



componentes permiten evaluar si existen diferencias significativas entre las distribuciones de los grupos comparados.

Prueba de Wilcoxon

Esta prueba se aplica con frecuencia en situaciones en las que los datos no exhiben una distribución normal, posibilitando la comparación de medianas y la valoración de posibles disparidades entre ellas esto según Bautista-Díaz et al. (2020)



CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

4.1.1. Variable dependiente: Convive y participa democráticamente (Grupo control)

Tabla 5

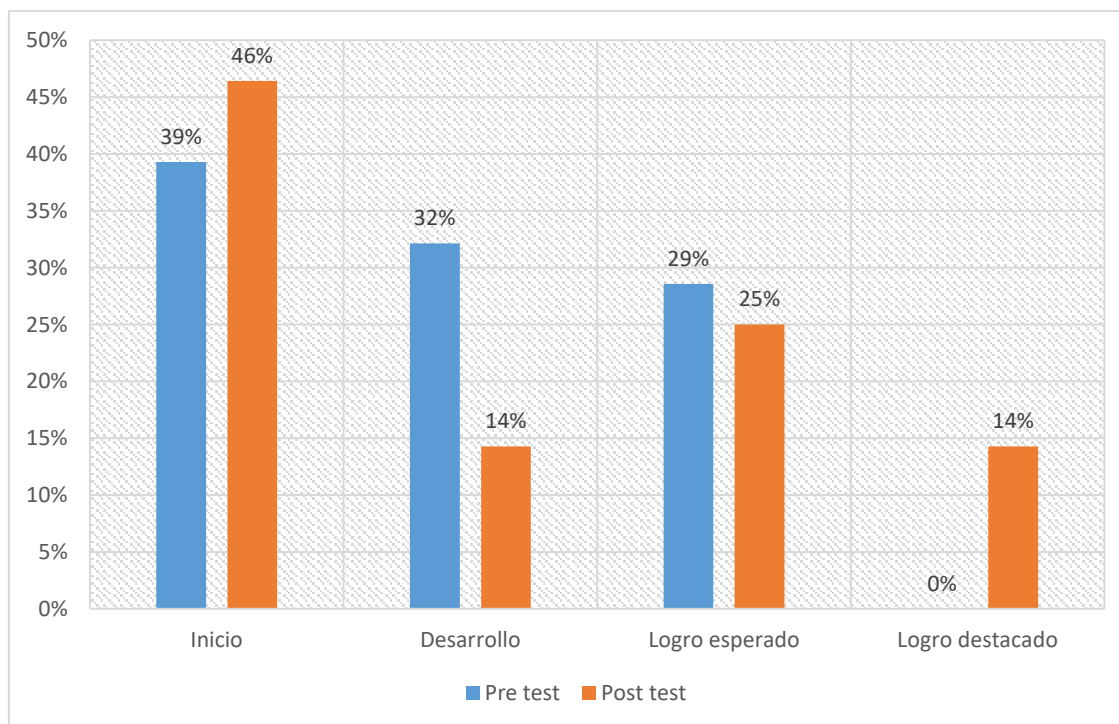
Distribución comparativa de frecuencias absolutas y relativas del grupo control en el pretest y posttest de la competencia

Nivel de logro	Pretest f	Pretest %	Posttest f	Posttest %	Δf	$\Delta\%$
C (1)	11	39.29	13	46.43	+2	+7.14
B (2)	9	32.14	4	14.29	-5	-17.85
A (3)	8	28.57	7	25.00	-1	-3.57
AD (4)	0	0.00	4	14.29	+4	+14.29
Total	28	100.00	28	100.00		

Fuente: f = frecuencia absoluta; % = frecuencia relativa porcentual; Δf = variación absoluta entre el posttest y el pretest; $\Delta\%$ = variación en puntos porcentuales. Elaboración propia.

Figura 1

Distribución comparativa de frecuencias absolutas y relativas del grupo control en el pretest y postest de la competencia



Fuente: elaboración propia.

Análisis: El examen detallado de los resultados obtenidos por el grupo control en las mediciones pretest y postest permite constatar una evolución marginal y, en algunos indicadores, incluso regresiva en el desarrollo de la competencia. Lejos de evidenciar una mejora sostenida en los niveles de desempeño, los datos sugieren un estancamiento en la progresión de los aprendizajes ciudadanos y socioafectivos, lo cual reviste implicancias significativas en términos de efectividad pedagógica.

De acuerdo con los resultados cuantitativos, el porcentaje de estudiantes que se ubicaba en el nivel más bajo de desempeño ("Inicio") aumentó del 39% en la evaluación inicial al 46% en la evaluación final, lo que indica no solo una falta de avance, sino una regresión en la consolidación de las habilidades

vinculadas a la convivencia democrática. Paralelamente, los niveles intermedios "Desarrollo" y "Logro esperado" experimentaron una disminución porcentual, reflejando una pérdida relativa de estudiantes que anteriormente habían alcanzado cierto grado de comprensión o aplicación de las competencias evaluadas. Si bien es cierto que un 14% del grupo alcanzó el nivel de "Logro destacado" en el postest, este avance puntual no resulta suficiente para compensar el descenso observado en los niveles de desempeño intermedio, lo que en conjunto revela una evolución inconsistente y limitada.

Esta dinámica de resultados puede ser interpretada desde el marco conceptual del enfoque socioconstructivista, especialmente a partir de las tesis de Lev Vygotsky, quien enfatiza que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores como la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones colectivas se produce en contextos sociales mediados por la interacción significativa y la resolución conjunta de problemas. Según esta perspectiva, el aprendizaje no es un proceso de simple acumulación de información, sino una construcción activa que se da en colaboración con otros, y que requiere de escenarios dinámicos, emocionalmente significativos y culturalmente contextualizados.

Desde esta óptica, la escasa variabilidad positiva observada en el grupo control podría explicarse por la carencia de estrategias pedagógicas activas e inclusivas durante el periodo de intervención. La enseñanza tradicional, probablemente centrada en la exposición de contenidos normativos y en la transmisión unidireccional de valores ciudadanos, no propicia la construcción auténtica de sentido ni involucra al estudiante en experiencias vivenciales que despierten su agencia moral y social. La ausencia de metodologías como el

sociodrama que articula elementos simbólicos, reflexivos y colaborativos limita la posibilidad de que los estudiantes encarnen los principios democráticos mediante la dramatización de conflictos, la representación de roles sociales y la participación activa en la creación de normas de convivencia.

En consecuencia, los datos obtenidos reflejan una débil consolidación del aprendizaje ético-social. El incremento en el porcentaje de estudiantes en el nivel "Inicio" sugiere que no solo no se logró un progreso significativo, sino que incluso algunos alumnos podrían haber experimentado una desmotivación creciente frente a contenidos percibidos como desconectados de su realidad cotidiana. Este fenómeno puede estar asociado a factores como la baja implicación emocional, la falta de vinculación con los problemas reales del entorno, o la imposición de metodologías verticales que no reconocen al estudiante como sujeto activo del proceso educativo.

Autores como Chugnas (2019) y Morales (2021) advierten que una enseñanza que no moviliza al estudiante ni cognitivamente ni afectivamente tiende a reforzar actitudes pasivas, disminuyendo las posibilidades de formar ciudadanos críticos, dialogantes y empáticos. En el contexto escolar, esto se traduce en un proceso de socialización limitado, en el que los estudiantes reproducen esquemas de obediencia acrítica y conductas de aislamiento frente a situaciones de conflicto o toma de decisiones colectivas.

Por otra parte, es imprescindible contextualizar estos hallazgos en el marco de las condiciones socioculturales de la región. En localidades como Juliaca, marcadas por desigualdades estructurales, prácticas discriminatorias persistentes y modelos de gestión escolar con rasgos autoritarios, la carencia de metodologías participativas no solo limita el aprendizaje, sino que contribuye a

la reproducción de las brechas formativas existentes. En este sentido, los resultados del grupo control no solo constituyen una evidencia empírica de la ineficacia relativa de los enfoques tradicionales, sino que también iluminan la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas en contextos vulnerables.

Desde una perspectiva de política educativa, estos datos refuerzan la necesidad de promover e institucionalizar estrategias metodológicas activas, tales como el sociodrama, que no se limiten a transmitir contenidos, sino que faciliten experiencias integrales que conjuguen lo cognitivo, lo afectivo y lo ético. No se trata únicamente de una innovación técnica, sino de una reconfiguración profunda del modo en que se concibe y se practica la educación para la ciudadanía.

Tabla 6

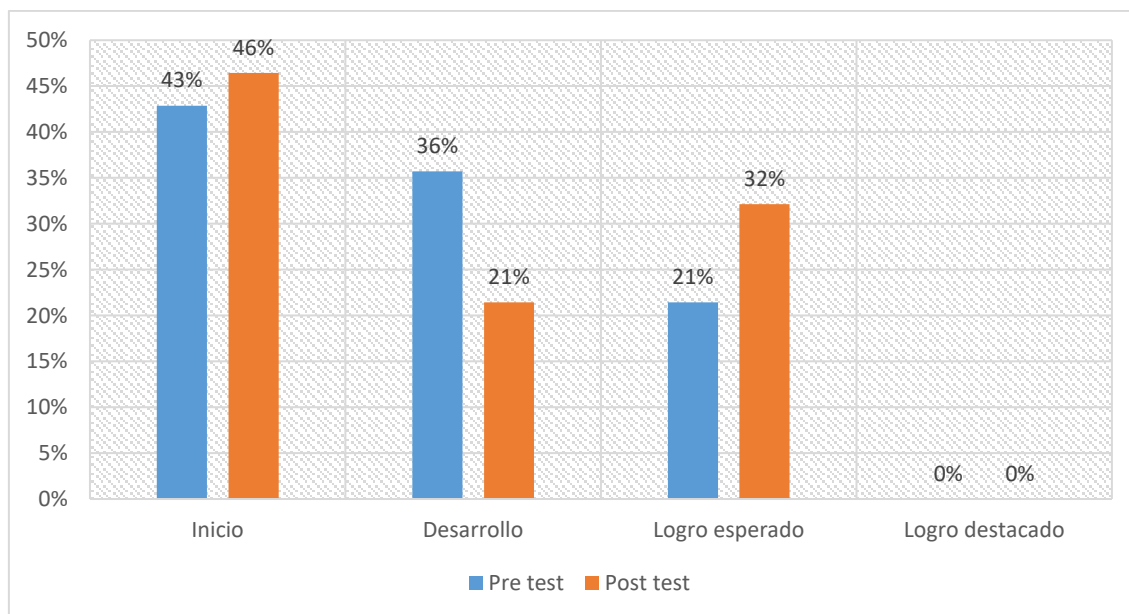
Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 1, según pretest y posttest

Nivel de logro	Pretest f	Pretest %	Posttest f	Posttest %	Δf	$\Delta\%$
C (1)	12	42.86	13	46.43	+1	+3.57
B (2)	10	35.71	6	21.43	-4	-14.28
A (3)	6	21.43	9	32.14	+3	+10.71
AD (4)	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Total	28	100.00	28	100.00		

Fuente: f = frecuencia absoluta; % = frecuencia relativa porcentual; Δf = variación absoluta entre el posttest y el pretest; $\Delta\%$ = variación en puntos porcentuales. Elaboración propia.

Figura 2

Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 1, según pretest y posttest



Fuente: elaboración propia.

Análisis: Los resultados evidencian que, en el grupo control, los niveles de desempeño en la dimensión referida a la interacción respetuosa con todas las personas no mostraron una mejora sustantiva tras el proceso evaluativo. Al inicio, el 43% de los estudiantes se ubicaba en el nivel de “inicio”, porcentaje que incluso aumentó ligeramente a 46% en el post-test. Asimismo, aunque se registró un crecimiento del 21% al 32% en el nivel de “logro esperado”, este avance se ve opacado por la disminución en el nivel de “desarrollo”, que pasó del 36% al 21%. En ningún momento, ni antes ni después, se alcanzó el nivel de “logro destacado”, lo que refleja una ausencia de consolidación en esta dimensión clave del comportamiento democrático.

Desde un enfoque teórico, estos resultados pueden interpretarse a partir de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que plantea que las habilidades sociales y comunicativas se desarrollan en entornos donde el sujeto puede

interactuar significativamente con otros. Al no haberse aplicado una metodología como el sociodrama, que permite vivenciar y reflexionar activamente sobre los vínculos interpersonales, el grupo control probablemente se mantuvo dentro de un contexto de enseñanza tradicional, con escasa oportunidad para la internalización de valores como el respeto, la empatía o la valoración de la diversidad. El desarrollo de estas competencias requiere experiencias reales o simuladas que provoquen un cambio conductual sostenido, lo que no ocurrió en este caso.

Pedagógicamente, la falta de avances en esta dimensión tiene profundas implicancias. La interacción respetuosa es la base sobre la cual se construyen el diálogo, la colaboración y la gestión pacífica de conflictos. El hecho de que casi la mitad del grupo permanezca en el nivel inicial indica que los estudiantes no están internalizando comportamientos básicos de convivencia ni desarrollando la capacidad de relacionarse adecuadamente con sus pares. Esto sugiere que las estrategias implementadas en el grupo control no lograron activar procesos de aprendizaje significativo ni fortalecer habilidades socioemocionales indispensables para la vida escolar y social. En el contexto educativo local, donde existen altos niveles de conflictividad, discriminación y escasa práctica de la escucha activa, como se ha evidenciado en estudios como los de Condori (2024) y Flores (2022), la ausencia de metodologías activas refuerza las limitaciones ya existentes. Por tanto, estos hallazgos no solo ratifican la ineficacia de métodos tradicionales para desarrollar la convivencia democrática, sino que reafirman la urgencia de aplicar estrategias transformadoras como el sociodrama.

Tabla 7

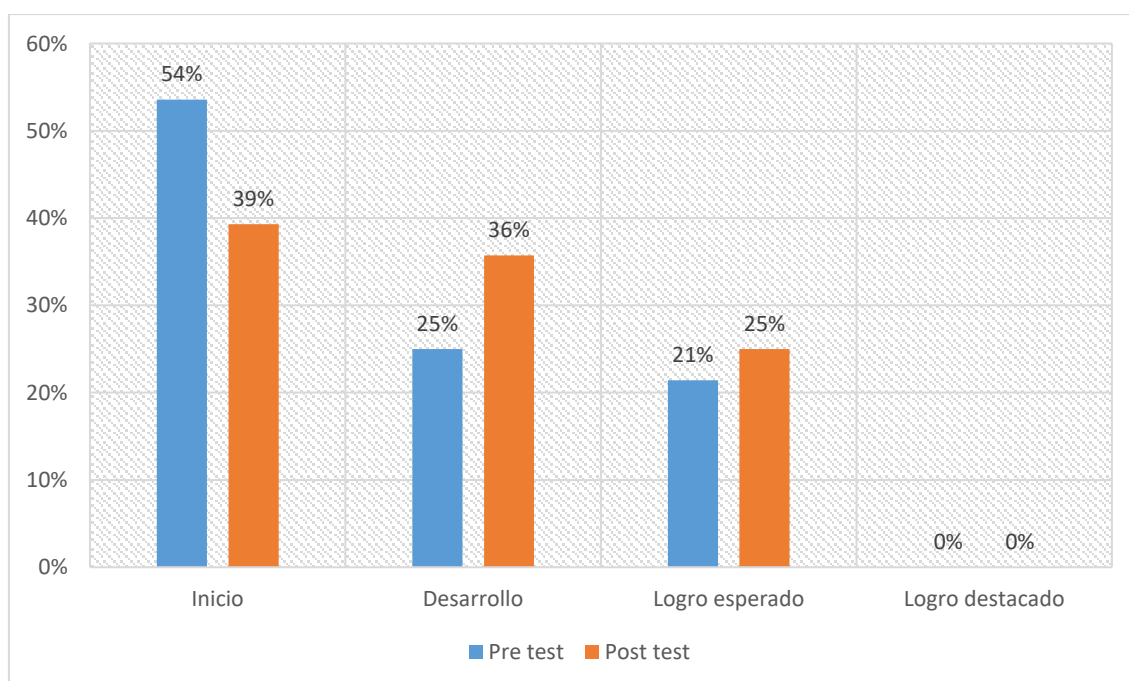
Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 2, según pretest y posttest

Nivel de logro	Pretest f	Pretest %	Posttest f	Posttest %	Δf	$\Delta\%$
C (1)	15	53.57	11	39.29	-4	-14.28
B (2)	7	25.00	10	35.71	+3	+10.71
A (3)	6	21.43	7	25.00	+1	+3.57
AD (4)	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Total	28	100.00	28	100.00		

Fuente: f = frecuencia absoluta; % = frecuencia relativa porcentual; Δf = variación absoluta entre el posttest y el pretest; $\Delta\%$ = variación en puntos porcentuales. Elaboración propia.

Figura 3

Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 2, según pretest y posttest



Fuente: elaboración propia.

Análisis: Los resultados del grupo control en la segunda dimensión revelan un cambio leve, pero sin indicios de progreso significativo o transformador. En el pre-test, más de la mitad de los estudiantes (54%) se

encontraban en el nivel de “inicio”, reflejando una escasa disposición o comprensión para participar en la construcción de normas colectivas. En el post-test, esta proporción disminuyó a 39%, lo cual podría considerarse una mejora. Sin embargo, el nivel de “logro destacado” permaneció inalterado en cero, y el aumento en los niveles intermedios desarrollo” y “logro esperado” fue marginal. Este comportamiento sugiere que, aunque hubo ligeras variaciones positivas, no se logró un avance pedagógico profundo en esta dimensión.

Desde una mirada teórica, la situación descrita encuentra explicación en la ausencia de una metodología activa como el sociodrama, que, desde el enfoque de la educación para la ciudadanía y la teoría sociocultural de Vygotsky, constituye una herramienta poderosa para generar conciencia crítica sobre la importancia de las normas y los acuerdos sociales. Sin una vivencia real o simulada de contextos de toma de decisiones colectivas, es difícil que los estudiantes internalicen el valor de las reglas consensuadas y de la responsabilidad compartida. En un entorno pedagógico tradicional, las normas suelen imponerse verticalmente, lo que inhibe el sentido de pertenencia y participación activa en su formulación.

Pedagógicamente, esta limitada evolución refleja que el aprendizaje en torno a las normas y acuerdos no fue significativo para los estudiantes del grupo control. La construcción de normas es un proceso que exige la participación activa, el diálogo, el consenso y el respeto mutuo, todos aspectos que se cultivan con mayor eficacia a través de experiencias dramatizadas como las que ofrece el sociodrama. Al no generarse estas condiciones, los estudiantes probablemente continuaron percibiendo las normas como imposiciones externas, en lugar de compromisos colectivos contruidos con sentido. Esto

refuerza la idea de que la formación democrática no puede lograrse mediante estrategias expositivas o punitivas, sino mediante metodologías vivenciales. Finalmente, este estancamiento debe entenderse dentro del marco más amplio de los desafíos educativos que enfrentan instituciones en contextos como Juliaca, donde la convivencia escolar se ve afectada por múltiples factores estructurales.

Tabla 8

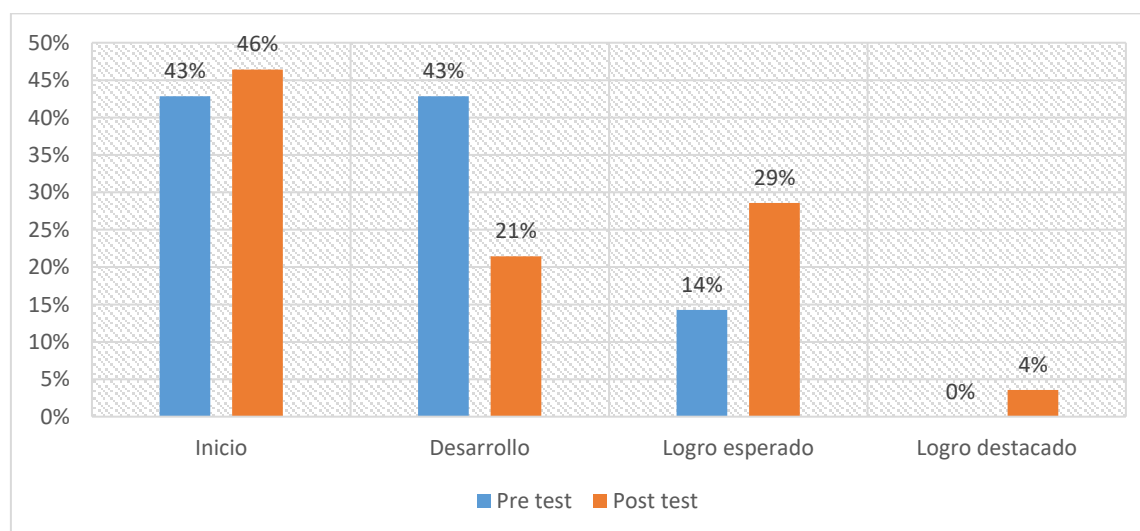
Distribución comparativa de (F) y (%) variación del grupo control en la dimensión 3, según pretest y posttest

Nivel de logro	Pretest f	Pretest %	Posttest f	Posttest %	Δf	$\Delta\%$
C (1)	12	42.86	13	46.43	+1	+3.57
B (2)	12	42.86	6	21.43	-6	-21.43
A (3)	4	14.29	8	28.57	+4	+14.28
AD (4)	0	0.00	1	3.57	+1	+3.57
Total	28	100.00	28	100.00		

Fuente: f = frecuencia absoluta; % = frecuencia relativa porcentual; Δf = variación absoluta entre el posttest y el pretest; $\Delta\%$ = variación en puntos porcentuales. Elaboración propia.

Figura 4

Distribución comparativa de, (F) y (%) y variación del grupo control en la dimensión 3, según pretest y posttest



Fuente: elaboración propia.

Análisis: Los resultados de la tercera dimensión reflejan una mejora leve pero no sustancial en el manejo constructivo de conflictos por parte de los estudiantes del grupo control. En la evaluación inicial, tanto el nivel “inicio” como “desarrollo” registraban un 43% cada uno, y apenas un 14% alcanzaba el “logro esperado”, sin ningún estudiante en el nivel de “logro destacado”. En el post-test, si bien se observa un incremento en los niveles superiores el “logro esperado” pasó al 29% y un 4% alcanzó por primera vez el nivel “logro destacado”, también se detecta un retroceso en el nivel “desarrollo”, que cayó al 21%, y un ligero aumento en el nivel “inicio”, que subió al 46%. Esta configuración sugiere un progreso disparejo, sin una tendencia clara de mejora colectiva.

Desde una perspectiva teórica, estos resultados pueden interpretarse como una consecuencia de la falta de estrategias metodológicas que promuevan la reflexión, la empatía y el pensamiento crítico, elementos esenciales para la gestión constructiva de conflictos. Según Vygotsky, el desarrollo de estas competencias se potencia mediante la mediación simbólica en contextos sociales significativos. En este caso, la ausencia de la metodología del sociodrama basada en la dramatización de situaciones de conflicto y en la búsqueda colaborativa de soluciones limita seriamente la capacidad de los estudiantes para analizar sus propias emociones, dialogar con otros y resolver desacuerdos de forma pacífica.

Pedagógicamente, la persistencia de un alto porcentaje en el nivel inicial revela que los estudiantes aún enfrentan dificultades para manejar desacuerdos sin recurrir a reacciones impulsivas, actitudes de confrontación o evasión. La caída en el nivel “desarrollo” puede indicar que, sin estímulos adecuados, algunos estudiantes no solo no avanzan, sino que retroceden en la adquisición

de habilidades socioemocionales. Aunque el leve surgimiento del nivel “logro destacado” podría interpretarse como un indicador positivo, no representa una transformación significativa del grupo. Por el contrario, muestra que solo una pequeña minoría logró avances relevantes, posiblemente por características individuales más que por la influencia del entorno pedagógico. En el contexto más amplio, donde las aulas se enfrentan a fenómenos cotidianos de conflicto, discriminación o exclusión, como lo reportan estudios de Flores (2022) y Condori (2024), los resultados del grupo control reafirman la necesidad de abandonar prácticas escolares pasivas o autoritarias.

Tabla 9

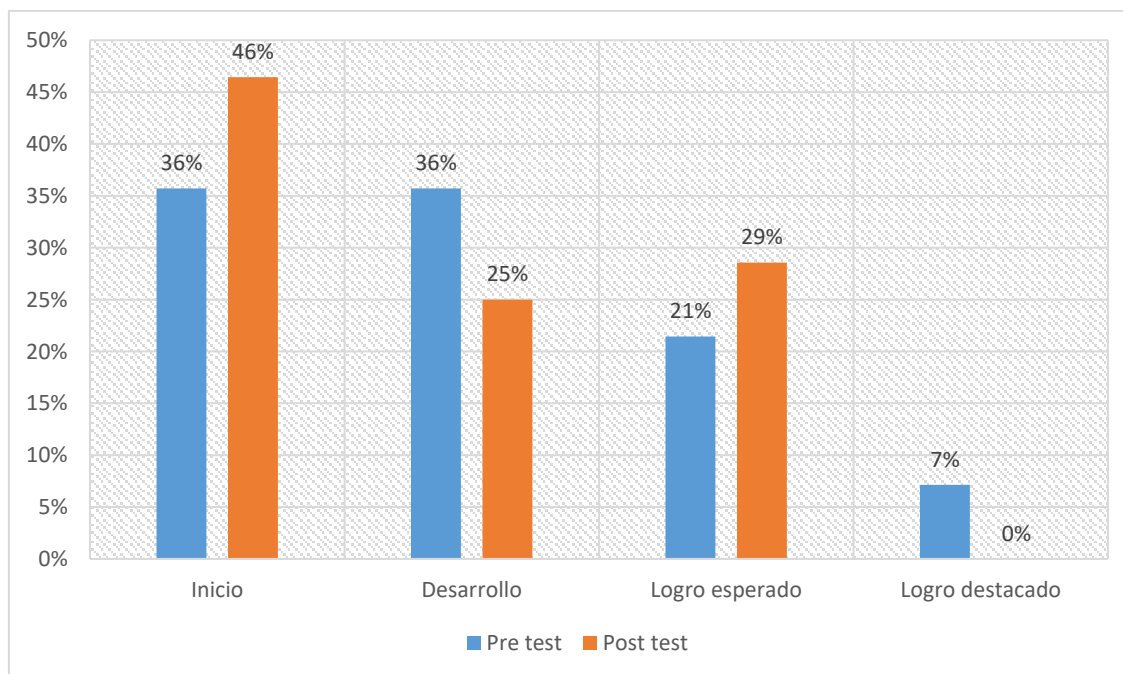
Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 4 según pretest y posttest

Nivel de logro	Pretest f	Pretest %	Posttest f	Posttest %	Δf	$\Delta\%$
C (1)	10	35.71	13	46.43	+3	+10.72
B (2)	10	35.71	7	25.00	-3	-10.71
A (3)	6	21.43	8	28.57	+2	+7.14
AD (4)	2	7.14	0	0.00	-2	-7.14
Total	28	100.00	28	100.00		

Fuente: f = frecuencia absoluta; % = frecuencia relativa porcentual; Δf = variación absoluta entre el posttest y el pretest; $\Delta\%$ = variación en puntos porcentuales. Elaboración propia.

Figura 5

Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 4 según pretest y posttest



Fuente: elaboración propia.

Análisis: Los resultados del grupo control en la cuarta dimensión evidencian un retroceso general en la capacidad de deliberar sobre asuntos públicos, una de las competencias clave de la ciudadanía activa. En la evaluación inicial, el 36% de los estudiantes se encontraba tanto en el nivel “inicio” como en el nivel “desarrollo”, mientras que un 21% se ubicaba en “logro esperado” y un 7% en “logro destacado”. Sin embargo, tras el post-test, se observa un incremento al 46% en el nivel más bajo (“inicio”), una caída en “desarrollo” al 25%, y la desaparición total del nivel “logro destacado”. Aunque se incrementó levemente el porcentaje en el nivel “logro esperado” (29%), esta mejora no compensa la pérdida en los niveles superiores ni el aumento de estudiantes con desempeño insuficiente.

Desde el enfoque sociocultural, particularmente desde los aportes de Lev Vygotsky, la deliberación pública es una capacidad que se cultiva a través de la interacción dialógica y la participación activa en contextos de intercambio simbólico. La ausencia de una estrategia metodológica vivencial como el sociodrama privó a los estudiantes del grupo control de oportunidades para ensayar argumentaciones, escuchar puntos de vista diferentes y construir posturas razonadas en torno a temas de interés colectivo. En este escenario tradicional, la deliberación probablemente se redujo a exposiciones aisladas o intervenciones guiadas por el docente, sin generar espacios auténticos de participación.

Desde una perspectiva pedagógica, estos resultados son preocupantes, pues revelan una disminución en la calidad del discurso democrático entre los estudiantes. El aumento del porcentaje en el nivel "inicio" y la caída del nivel más alto sugieren un debilitamiento en la expresión de opiniones, en la argumentación y en la apertura al diálogo. Esto podría estar asociado al carácter pasivo de las sesiones pedagógicas o a la falta de confianza de los estudiantes en expresar ideas frente a sus pares. La deliberación no se desarrolla espontáneamente: requiere entornos formativos donde se valore el pensamiento crítico, la escucha activa y el respeto a la diversidad de opiniones condiciones que, en este grupo, parecen haber sido escasas o inexistentes.

Contextualizando este fenómeno en el marco de la educación peruana, especialmente en regiones como Puno, donde los contextos de participación ciudadana enfrentan barreras estructurales y culturales, el abandono de estrategias participativas agrava las brechas en la formación democrática.

Tabla 10

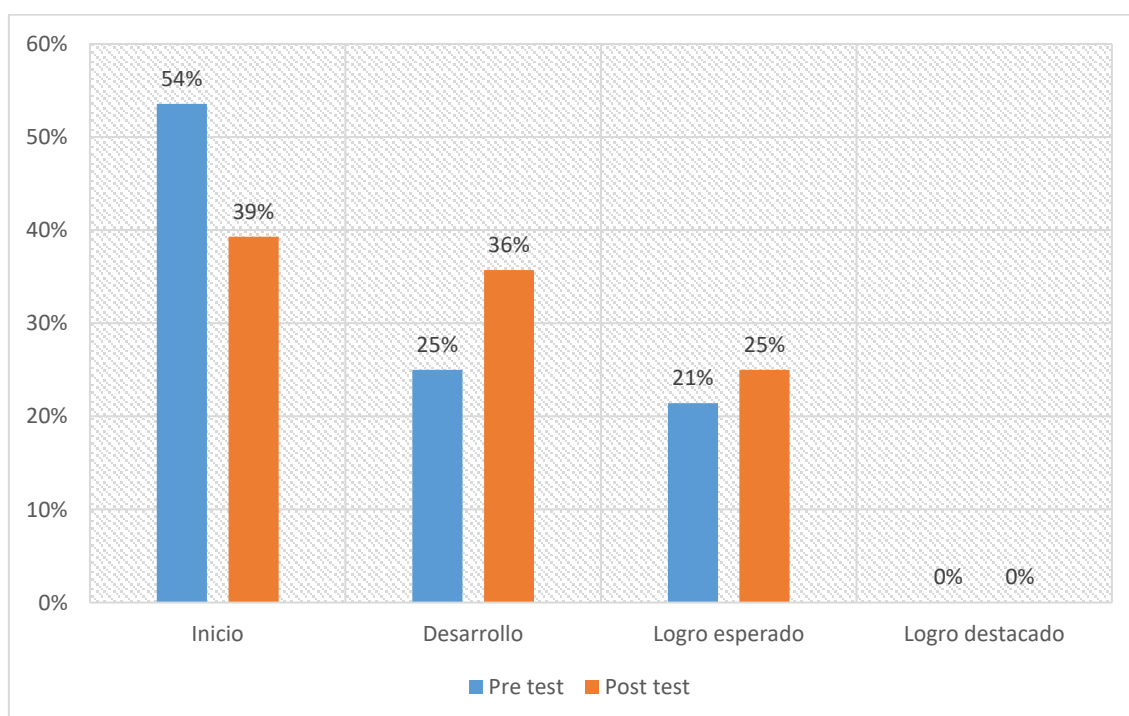
Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 5, según pretest y posttest

Nivel de logro	Pretest f	Pretest %	Posttest f	Posttest %	Δf	$\Delta\%$
C (1)	15	53.57	11	39.29	-4	-14.28
B (2)	7	25.00	10	35.71	+3	+10.71
A (3)	6	21.43	7	25.00	+1	+3.57
AD (4)	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Total	28	100.00	28	100.00		

Fuente: f = frecuencia absoluta; % = frecuencia relativa porcentual; Δf = variación absoluta entre el posttest y el pretest; $\Delta\%$ = variación en puntos porcentuales. Elaboración propia

Figura 6

Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo control en la dimensión 5 según pretest y posttest



Fuente: elaboración propia.

Análisis: Los resultados del grupo control en esta quinta dimensión reflejan una mejora leve pero insuficiente en la disposición de los estudiantes para involucrarse en acciones que fomenten el bienestar común. En el pre-test,

un 54% de los estudiantes se encontraba en el nivel de “inicio”, lo cual representa una mayoría con escasa o nula participación activa en tareas colectivas orientadas al bien común. Para el post-test, este porcentaje se redujo a un 39%, mientras que los niveles de “desarrollo” y “logro esperado” experimentaron incrementos de 25% a 36% y de 21% a 25%, respectivamente. Sin embargo, ningún estudiante alcanzó el nivel de “logro destacado” en ningún momento, lo que indica que no se logró consolidar una transformación significativa en esta dimensión.

Desde un enfoque teórico, esta limitada evolución puede interpretarse como una consecuencia de la carencia de experiencias prácticas que permitan vivenciar la participación colectiva como un acto consciente y solidario. Según la teoría de la acción comunicativa de Habermas y el enfoque socioconstructivista de Vygotsky, la participación auténtica en acciones comunitarias solo puede desarrollarse si el estudiante es parte activa en procesos colaborativos, deliberativos y simbólicamente significativos. Al no haber una intervención como el sociodrama, que plantea situaciones sociales simuladas en las que los estudiantes deben actuar colectivamente para resolver problemas, la oportunidad de desarrollar un compromiso real con el bienestar común quedó prácticamente ausente.

Pedagógicamente, los datos muestran que las prácticas educativas en el grupo control no propiciaron una vinculación emocional ni ética con el entorno social. La participación en actividades orientadas al bien común no puede reducirse a consignas teóricas o tareas puntuales; requiere espacios de construcción de sentido, de cooperación auténtica y de responsabilidad compartida. El leve incremento en los niveles medios sugiere que algunos

estudiantes reaccionaron positivamente a ciertos estímulos, pero la falta de una estrategia estructurada como el sociodrama limitó la posibilidad de escalar esos avances hacia niveles de desempeño más altos. La nula presencia del nivel “logro destacado” refuerza la necesidad de metodologías activas para potenciar esta dimensión clave.

En el contexto local de Juliaca, donde los desafíos comunitarios son múltiples y complejos, promover el bienestar común desde la escuela se convierte en un imperativo ético y social. Tal como han advertido autores como Guerrero (2022) y Flores et al. (2024), la participación solidaria y activa no se forma desde la teoría, sino desde la acción reflexiva y vivencial.

4.1.2. Variable dependiente: Convive y participa democráticamente (Grupo experimental)

Tabla 11

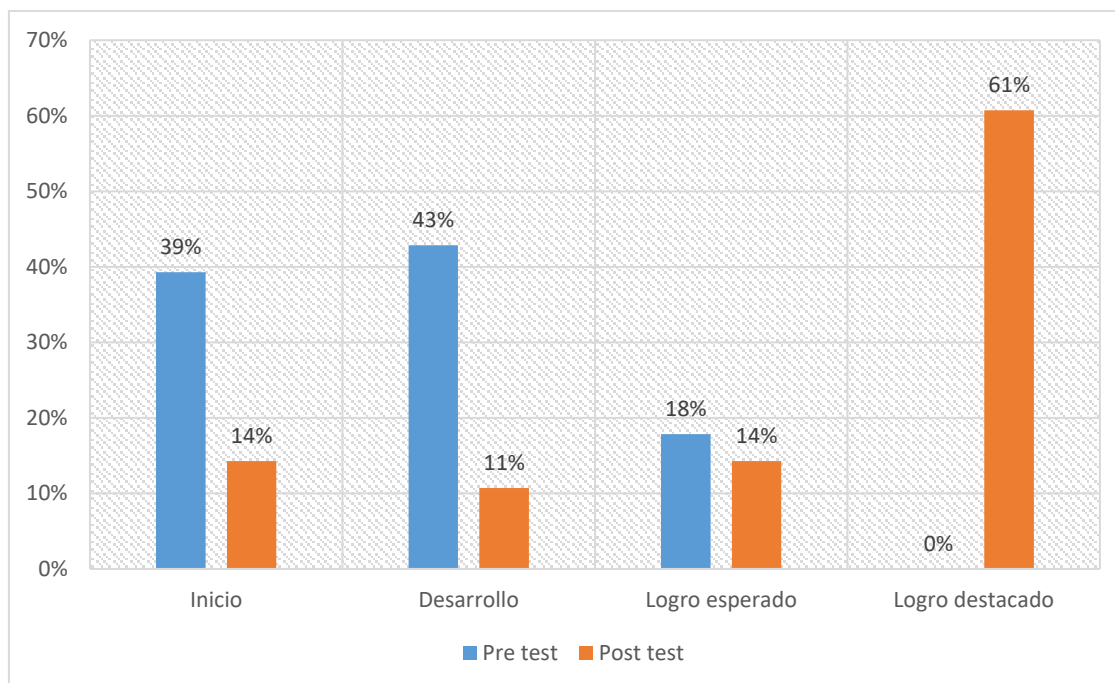
Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la variable dependiente, según pretest y posttest

Nivel de logro	Pretest f	Pretest %	Posttest f	Posttest %	Δf	$\Delta\%$
C (1)	11	39.29	4	14.29	-7	-25.00
B (2)	12	42.86	3	10.71	-9	-32.15
A (3)	5	17.86	4	14.29	-1	-3.57
AD (4)	0	0.00	17	60.71	+17	+60.71
Total	28	100.00	28	100.00		

Fuente: f = frecuencia absoluta; % = frecuencia relativa porcentual; Δf = variación absoluta entre el posttest y el pretest; $\Delta\%$ = variación en puntos porcentuales. Elaboración propia

Figura 7

Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la variable dependiente, según pretest y posttest



Fuente: elaboración propia.

Análisis: Los datos obtenidos tras la aplicación del instrumento de evaluación a los estudiantes del grupo experimental evidencian una transformación sustantiva y estadísticamente significativa en el desarrollo de la competencia ciudadana, atribuible a la implementación de la estrategia pedagógica basada en el sociodrama. El análisis comparativo de las frecuencias entre las mediciones pretest y posttest revela un cambio no solo cuantitativo, sino cualitativo en la distribución de los niveles de desempeño, que refleja un proceso profundo de reorganización en los modos de interacción social, participación y convivencia entre los estudiantes.

En el pretest, la mayoría de los estudiantes se encontraba en niveles de logro incipientes o medios: un 39% se situaba en el nivel denominado "Inicio", mientras que un 43% se ubicaba en el nivel de "Desarrollo". Cabe destacar que

ningún estudiante alcanzó el nivel más alto, denominado "Logro destacado", lo cual sugiere que, al inicio del proceso, las habilidades vinculadas a la convivencia democrática como el respeto por la diversidad, la participación colaborativa y la resolución pacífica de conflictos no estaban consolidadas ni internalizadas en el grupo. Esta configuración inicial de resultados es coherente con un punto de partida en el que los procesos formativos requerían de una intervención estructurada que promoviera un aprendizaje más experiencial, significativo y éticamente comprometido.

Sin embargo, tras la implementación del sociodrama como estrategia didáctica central, los resultados del postest evidencian una reconfiguración drástica del perfil de logro del grupo. Un 61% de los estudiantes alcanzó el nivel de "Logro destacado", mientras que únicamente un 14% permaneció en el nivel de "Inicio". Este desplazamiento porcentual, de los niveles más bajos hacia el nivel superior, representa un salto cualitativo en la comprensión y puesta en práctica de valores democráticos, tales como la cooperación, la escucha activa, la toma de decisiones colectivas y el reconocimiento de los derechos de los demás.

Desde un enfoque epistemológico, estos hallazgos encuentran sustento en la teoría sociocultural del aprendizaje propuesta por Lev Vygotsky, particularmente en la noción de que el desarrollo cognitivo y social es resultado de la mediación simbólica y la interacción social situada. El sociodrama, como dispositivo metodológico, se alinea con los principios del enfoque socioconstructivista al ofrecer un espacio seguro y estructurado donde los estudiantes no solo observan o reflexionan sobre normas y valores, sino que los



encarnan, los vivencian y los problematizan a través del cuerpo, la emoción y la palabra.

Al representar situaciones reales o verosímiles relacionadas con problemáticas sociales, dilemas morales o conflictos interpersonales, los participantes activan procesos de empatía, juicio crítico y autorregulación emocional, elementos fundamentales en la consolidación de una cultura democrática en el aula. Este tipo de aprendizaje situado, que se apoya en experiencias emocionalmente significativas, permite una mayor internalización de los contenidos actitudinales, en contraste con metodologías expositivas o centradas exclusivamente en la transmisión conceptual.

Desde la perspectiva pedagógica, los resultados alcanzados por el grupo experimental constituyen evidencia empírica del potencial transformador del sociodrama como herramienta de intervención educativa. A diferencia del grupo control, cuyos datos reflejaron un estancamiento relativo o mejoras discretas y no generalizadas, el grupo experimental manifestó un desplazamiento sistemático y consistente hacia niveles superiores de desempeño. Este fenómeno sugiere que el sociodrama no solo estimula la participación activa y comprometida del estudiante, sino que actúa como catalizador de procesos de reflexión ética, construcción colectiva de normas y desarrollo de habilidades sociales complejas.

Tabla 12

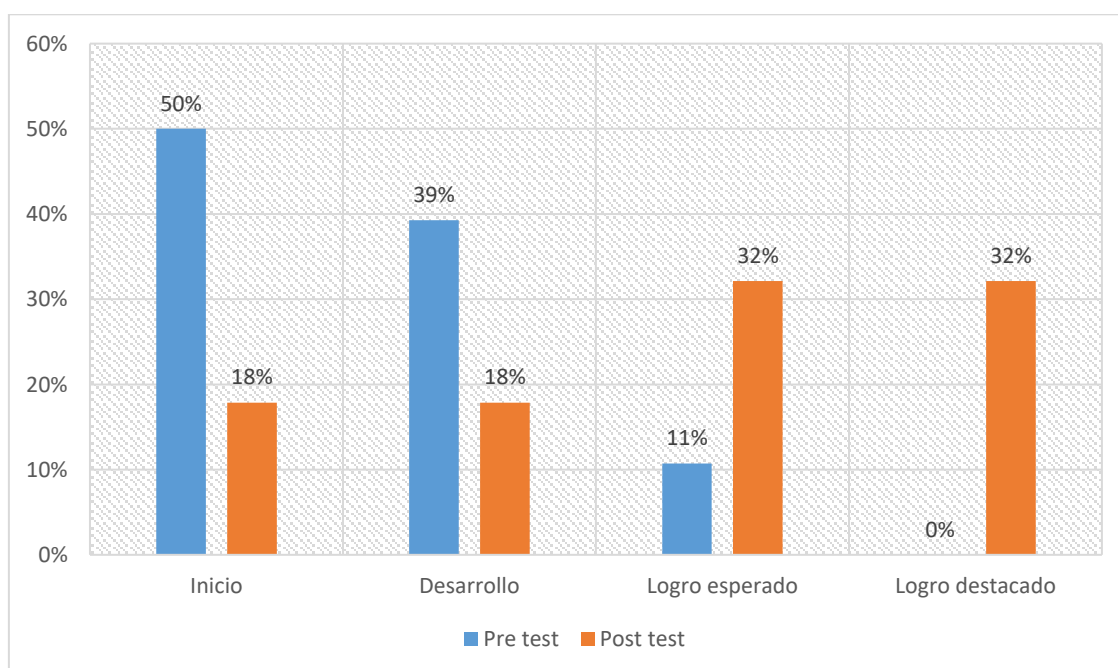
Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 1, según pretest y posttest

Nivel de logro	Pretest f	Pretest %	Posttest f	Posttest %	Δf	$\Delta\%$
C (1)	14	50.00	5	17.86	-9	-32.14
B (2)	11	39.29	5	17.86	-6	-21.43
A (3)	3	10.71	9	32.14	+6	+21.43
AD (4)	0	0.00	9	32.14	+9	+32.14
Total	28	100.00	28	100.00		

Fuente: f = frecuencia absoluta; % = frecuencia relativa porcentual; Δf = variación absoluta entre el posttest y el pretest; $\Delta\%$ = variación en puntos porcentuales. Elaboración propia

Figura 8

Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 1, según pretest y posttest



Fuente: elaboración propia.

Análisis: Los resultados de esta primera dimensión muestran una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes del grupo experimental para interactuar respetuosa y empáticamente con los demás. En el pre-test, el 50%

se encontraba en el nivel “inicio” y el 39% en “desarrollo”, mientras que ningún estudiante alcanzaba el nivel “logro destacado”. Tras la intervención, el panorama cambió de forma notoria: solo el 18% permanecía en los niveles bajos (“inicio” y “desarrollo”), y un 64% del total se distribuyó entre los niveles superiores, con un 32% en “logro esperado” y un 32% en “logro destacado”. Este avance evidencia una transición cualitativa en las actitudes y comportamientos relacionados con la convivencia interpersonal.

Desde una perspectiva teórica, esta evolución se explica a partir de los principios del enfoque socioconstructivista, que concibe el aprendizaje como un proceso social y contextual. El sociodrama, al permitir que los estudiantes encarnen roles diversos en situaciones sociales simuladas, genera un espacio simbólico donde se activan la empatía, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la autorregulación emocional. Según Vygotsky, la mediación simbólica en contextos de interacción real o dramatizada es clave para la construcción de funciones psíquicas superiores como la empatía y la cooperación. En ese sentido, esta metodología permitió a los estudiantes experimentar las consecuencias de sus actos y reflexionar sobre el valor del respeto mutuo y la escucha activa.

En el plano pedagógico, el incremento de estudiantes en los niveles de “logro esperado” y “logro destacado” sugiere que el sociodrama no solo generó cambios cognitivos, sino también emocionales y actitudinales. Esta dimensión centrada en la calidad de la interacción con los demás exige que el estudiante reconozca y valore al otro, lo cual difícilmente se logra a través de estrategias tradicionales. El hecho de que más de la mitad del grupo alcanzara los niveles más altos de desempeño muestra que la vivencia de roles en escenarios

conflictivos o colaborativos permite interiorizar valores de respeto, solidaridad y equidad de manera profunda y duradera.

Finalmente, este resultado adquiere un valor especial en el contexto local, donde los entornos escolares suelen estar marcados por prácticas autoritarias, relaciones jerárquicas y escasa educación emocional.

Tabla 13

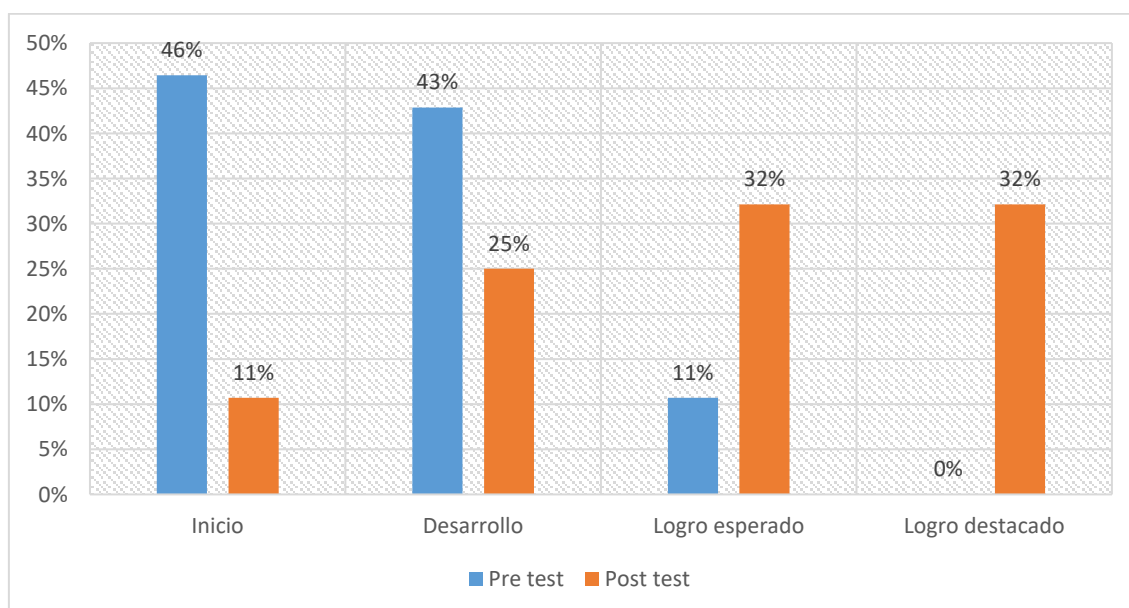
Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 2, según pretest y posttest

Nivel de logro	Pretest f	Pretest %	Posttest f	Posttest %	Δf	$\Delta\%$
C (1)	13	46.43	3	10.71	-10	-35.72
B (2)	12	42.86	7	25.00	-5	-17.86
A (3)	3	10.71	9	32.14	+6	+21.43
AD (4)	0	0.00	9	32.14	+9	+32.14
Total	28	100.00	28	100.00		

Fuente: f = frecuencia absoluta; % = frecuencia relativa porcentual; Δf = variación absoluta entre el posttest y el pretest; $\Delta\%$ = variación en puntos porcentuales. Elaboración propia

Figura 9

Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 2, según pretest y posttest



Fuente: elaboración propia.

Análisis: Los resultados del grupo experimental en esta dimensión reflejan una evolución sustancial en la capacidad de los estudiantes para comprender y participar activamente en la construcción de normas y acuerdos colectivos. En la evaluación inicial, casi la mitad del grupo (46%) se encontraba en el nivel de "inicio", seguido por un 43% en "desarrollo" y solo un escaso 11% en "logro esperado". Nadie alcanzaba el nivel de "logro destacado". Sin embargo, tras la intervención basada en el sociodrama, la situación se transformó de manera notable: solo un 11% quedó en el nivel más bajo, mientras que el 32% alcanzó el nivel más alto, acompañado por otro 32% en "logro esperado" y un 25% en "desarrollo". Esta redistribución de niveles evidencia no solo un cambio estadístico, sino un verdadero avance en la internalización de prácticas democráticas y de responsabilidad normativa.

Desde el enfoque teórico, este resultado es coherente con los planteamientos de Vygotsky, quien afirmaba que las funciones psíquicas superiores, como la autorregulación y la toma de decisiones éticas, se desarrollan en contextos sociales mediados. El sociodrama, al ofrecer situaciones dramatizadas donde los estudiantes deben construir acuerdos, negociar normas y asumir consecuencias, permite que estas funciones se activen y fortalezcan. La posibilidad de representar conflictos y codiseñar soluciones colectivas convierte al aula en un laboratorio democrático, donde los valores como la justicia, la equidad y la legalidad dejan de ser conceptos abstractos para convertirse en vivencias significativas.

En términos pedagógicos, los resultados revelan que el sociodrama permitió a los estudiantes experimentar con roles de liderazgo, mediación y responsabilidad colectiva, desarrollando competencias que son fundamentales

no solo para la convivencia escolar, sino también para la ciudadanía activa. El hecho de que más del 60% del grupo alcanzara los niveles de “logro esperado” y “logro destacado” sugiere que los estudiantes no solo comprendieron la importancia de las normas, sino que participaron activamente en su construcción, asumiéndolas como propias. Esta apropiación es esencial para generar una cultura escolar democrática, donde las reglas no se imponen verticalmente, sino que se construyen de manera colaborativa.

Tabla 14

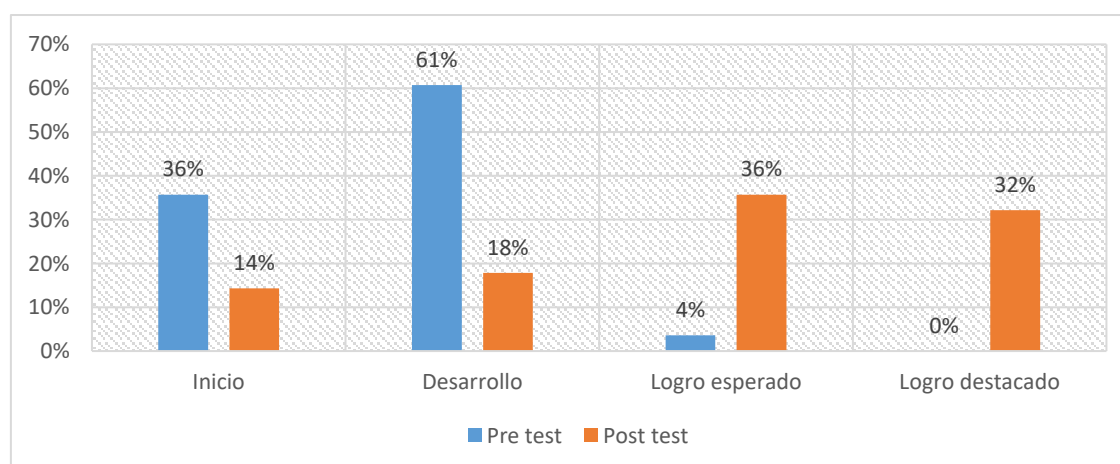
Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 3, según pretest y posttest.

Nivel de logro	Pretest f	Pretest %	Posttest f	Posttest %	Δf	$\Delta\%$
C (1)	10	35.71	4	14.29	-6	-21.42
B (2)	17	60.71	5	17.86	-12	-42.85
A (3)	1	3.57	10	35.71	+9	+32.14
AD (4)	0	0.00	9	32.14	+9	+32.14
Total	28	100.00	28	100.00		

Fuente: f = frecuencia absoluta; % = frecuencia relativa porcentual; Δf = variación absoluta entre el posttest y el pretest; $\Delta\%$ = variación en puntos porcentuales. Elaboración propia

Figura 10

Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 3 según pretest y posttest.



Fuente: elaboración propia.

Análisis: Los resultados de esta dimensión revelan un cambio profundo en la manera en que los estudiantes del grupo experimental abordan y resuelven conflictos. En la medición inicial, la mayoría se encontraba en niveles bajos de desempeño: un 36% estaba en el nivel “inicio” y un 61% en “desarrollo”. Solo el 4% alcanzaba el nivel de “logro esperado” y ninguno el de “logro destacado”. Sin embargo, después de la aplicación del sociodrama, la situación se transformó significativamente: el nivel “inicio” se redujo al 14%, el nivel “desarrollo” al 18%, y los niveles más altos se dispararon con un 36% en “logro esperado” y un 32% en “logro destacado”. Este giro en la curva de distribución revela un avance claro en la capacidad de los estudiantes para enfrentar los conflictos de manera dialogada, empática y colaborativa.

Desde un enfoque socioconstructivista, este progreso puede explicarse por la naturaleza misma del sociodrama como metodología activa. Al involucrar a los estudiantes en la dramatización de situaciones conflictivas, el sociodrama les permite ponerse en el lugar del otro, analizar las causas de los desacuerdos y ensayar soluciones pacíficas. Vygotsky sostenía que el conflicto social, cuando es mediado adecuadamente, se convierte en una poderosa fuente de desarrollo. En este caso, los estudiantes no solo observaron o analizaron el conflicto desde afuera, sino que lo vivenciaron desde dentro, en un entorno seguro y guiado pedagógicamente, lo cual facilitó la adquisición de habilidades socioemocionales clave.

Desde el punto de vista pedagógico se puede afirmar que, el avance observado sugiere que los estudiantes desarrollaron competencias como el autocontrol emocional, la escucha activa, la empatía y la capacidad para generar consensos. Estas habilidades no se enseñan de forma efectiva con métodos

tradicionales o expositivos, sino que requieren experiencias inmersivas y emocionalmente significativas. El paso de niveles bajos a altos de desempeño demuestra que los estudiantes dejaron de ver el conflicto como una amenaza o una situación irresoluble, y comenzaron a comprenderlo como una oportunidad para dialogar, construir acuerdos y fortalecer los vínculos interpersonales.

En un contexto como el de Juliaca, donde los conflictos escolares pueden verse exacerbados por factores sociales, económicos y culturales, el impacto del sociodrama es aún más relevante. Estudios previos, como los de Chugnas (2019) y Flores (2022), han señalado que la gestión del conflicto en las escuelas requiere enfoques que superen la disciplina punitiva y apunten al desarrollo de una convivencia consciente y comprometida.

Tabla 15

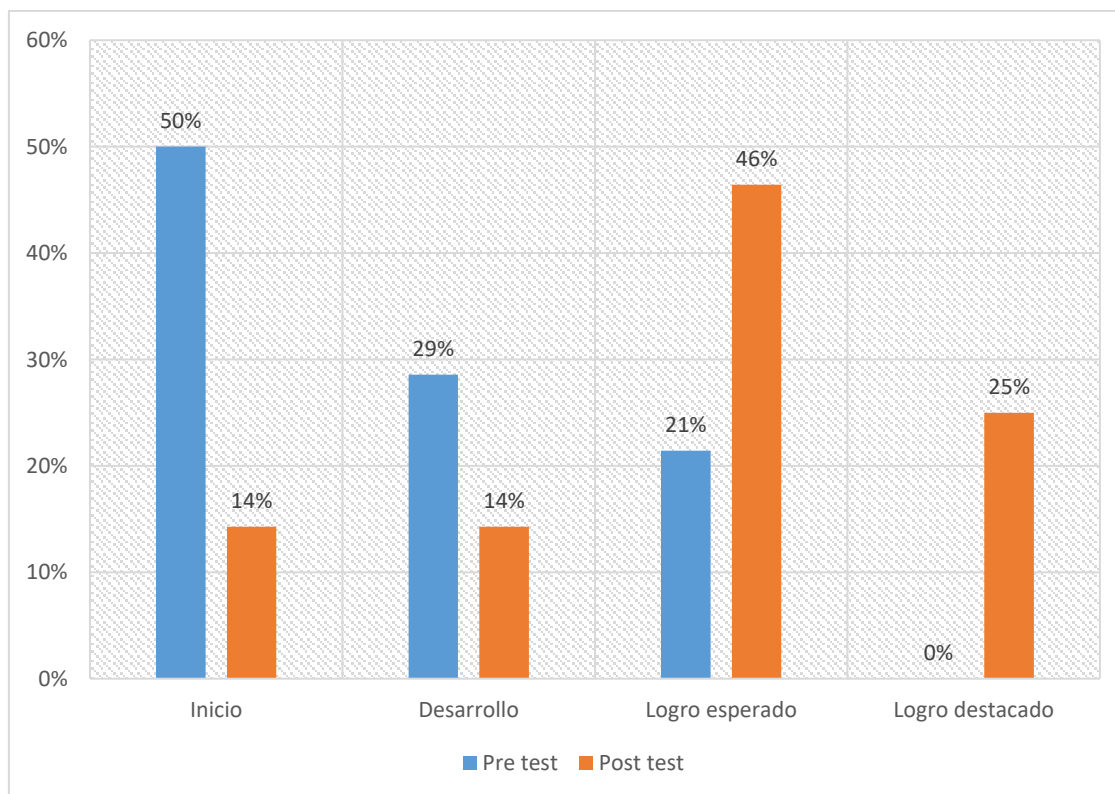
Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 4, según pretest y posttest

Nivel de logro	Pretest f	Pretest %	Posttest f	Posttest %	Δf	$\Delta \%$
C (1)	14	50.00	4	14.29	-10	-35.71
B (2)	8	28.57	4	14.29	-4	-14.28
A (3)	6	21.43	13	46.43	+7	+25.00
AD (4)	0	0.00	7	25.00	+7	+25.00
Total	28	100.00	28	100.00		

Fuente: f = frecuencia absoluta; % = frecuencia relativa porcentual; Δf = variación absoluta entre el posttest y el pretest; $\Delta \%$ = variación en puntos porcentuales. Elaboración propia

Figura 11

Distribución comparativa de (F) y (%) del grupo experimental en la dimensión 4, según pretest y posttest



Fuente: elaboración propia.

Análisis: Los resultados en esta cuarta dimensión muestran una mejora notable en la capacidad de los estudiantes del grupo experimental para deliberar sobre asuntos públicos. En el pre-test, la mitad de los estudiantes (50%) se encontraba en el nivel “inicio”, reflejando una participación mínima o superficial en procesos de diálogo y toma de decisiones. El 29% estaba en “desarrollo” y un 21% alcanzaba el “logro esperado”. Ningún estudiante se encontraba en el nivel de “logro destacado”. No obstante, tras la intervención pedagógica con sociodrama, la realidad cambió significativamente: el porcentaje en “inicio” se redujo drásticamente al 14%, mientras que el 46% alcanzó el nivel de “logro esperado” y un 25% llegó a “logro destacado”. Esta redistribución evidencia un fortalecimiento genuino en la disposición y capacidad de los estudiantes para

participar en discusiones públicas con argumentos, respeto y conciencia ciudadana.

Desde el enfoque teórico, esta evolución encuentra sustento en los postulados de la teoría comunicativa de Habermas y la teoría sociocultural de Vygotsky. La deliberación, entendida como una práctica racional y ética en la que los individuos expresan ideas, consideran puntos de vista diversos y toman decisiones colectivas, solo puede desarrollarse mediante experiencias reales o simuladas de participación. El sociodrama, al permitir a los estudiantes representar situaciones públicas como debates comunitarios, consejos escolares o asambleas, les brinda un entorno formativo donde pueden ejercitar el pensamiento crítico, la argumentación y la toma de postura frente a temas que afectan a su entorno. Esta práctica, cargada de sentido y contexto, promueve la internalización de actitudes democráticas profundas.

Desde una perspectiva pedagógica, estos datos son altamente significativos. El aumento sustancial en los niveles de “logro esperado” y “logro destacado” indica que los estudiantes no solo aprendieron a expresarse con mayor claridad, sino que también desarrollaron la capacidad de dialogar, contrastar ideas, defender sus opiniones y construir consensos. Estas son habilidades fundamentales para la vida democrática, pero difíciles de alcanzar con metodologías tradicionales centradas en la repetición de contenidos. El sociodrama, al ofrecer una experiencia inmersiva, coloca al estudiante en el centro de un proceso deliberativo realista, potenciando su voz, su agencia y su responsabilidad.

Tabla 16

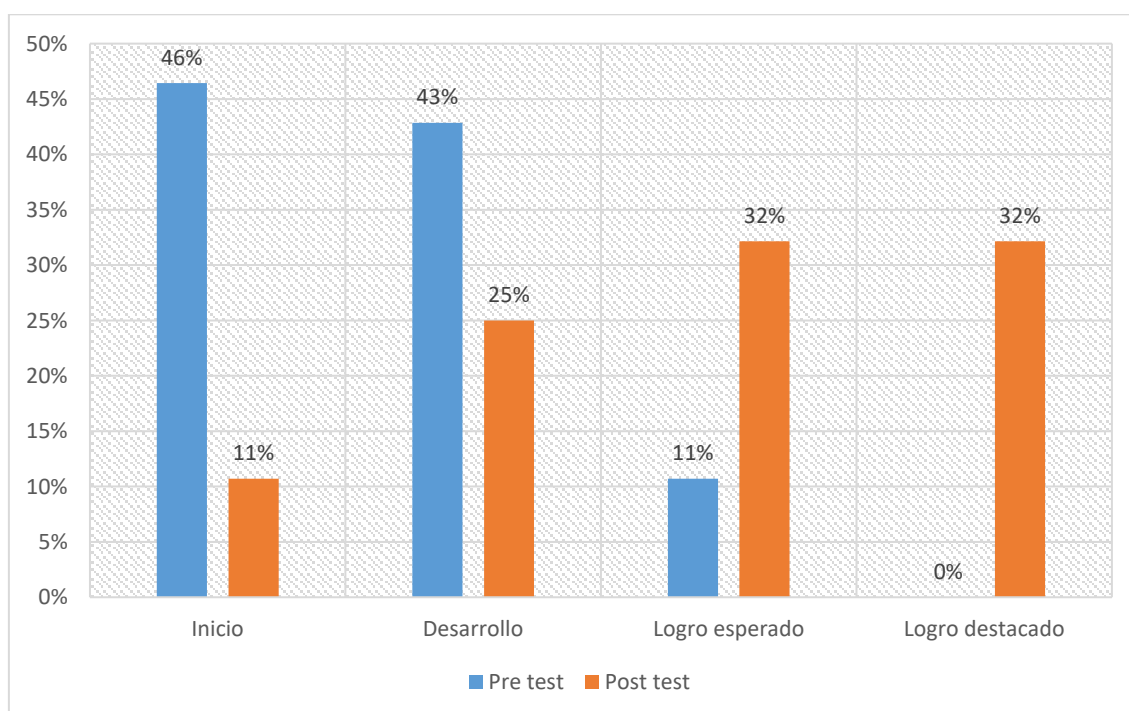
Distribución comparativa de (f) y (%) del grupo experimental en la dimensión 5, según pretest y posttest

Nivel de logro	Pretest f	Pretest %	Posttest f	Posttest %	Δf	$\Delta\%$
C (1)	13	46.43	3	10.71	-10	-35.72
B (2)	12	42.86	7	25.00	-5	-17.86
A (3)	3	10.71	9	32.14	+6	+21.43
AD (4)	0	0.00	9	32.14	+9	+32.14
Total	28	100.00	28	100.00		

Fuente: f = frecuencia absoluta; % = frecuencia relativa porcentual; Δf = variación absoluta entre el posttest y el pretest; $\Delta\%$ = variación en puntos porcentuales. Elaboración propia

Figura 12

Distribución comparativa de (f) y (%) del grupo experimental en la dimensión 5, según pretest y posttest



Fuente: elaboración propia.

Análisis: Los resultados en esta dimensión revelan un cambio significativo en la actitud y participación activa de los estudiantes del grupo

experimental en relación con el bienestar común. En el pre-test, el 46% de los estudiantes se encontraba en el nivel “inicio” y un 43% en “desarrollo”, lo que reflejaba una limitada disposición para involucrarse en actividades colectivas con fines comunitarios. Solo el 11% alcanzaba el nivel de “logro esperado” y ninguno llegaba a “logro destacado”. Tras la intervención con la estrategia del sociodrama, se observa una transformación contundente: el nivel “inicio” descendió drásticamente al 11%, y el 64% de los estudiantes se ubicó en los niveles superiores 32% en “logro esperado” y 32% en “logro destacado” evidenciando así una mayor conciencia social, compromiso ético y participación efectiva.

Este cambio puede ser comprendido a la luz del enfoque socioconstructivista y del pensamiento de Freire, que plantea que la acción reflexiva y el compromiso social se desarrollan en contextos donde el aprendizaje está vinculado a la realidad y orientado al cambio. El sociodrama, al plantear escenarios de colaboración y servicio colectivo, ofrece a los estudiantes la oportunidad de experimentar situaciones en las que se demanda iniciativa, solidaridad, corresponsabilidad y empatía. Estas experiencias no solo sensibilizan, sino que movilizan al estudiante hacia una participación activa en el bienestar de su comunidad, consolidando así el tránsito del aprendizaje pasivo al protagonismo transformador.

Desde una mirada pedagógica, el salto cualitativo en los niveles superiores demuestra que el sociodrama no solo impacta en la comprensión teórica del bien común, sino que promueve una apropiación práctica del mismo. Los estudiantes aprenden a actuar en función de lo colectivo, a valorar el impacto de sus decisiones en los demás, y a identificar la importancia de sumar esfuerzos

para mejorar su entorno. Esta interiorización de valores cívicos y sociales no es alcanzable mediante estrategias tradicionales, sino que requiere de una metodología vivencial y dialógica como la que el sociodrama propone.

En el contexto actual de la educación peruana, donde la formación ciudadana sigue enfrentando retos frente al individualismo, la desafección social y la crisis de participación, este tipo de avances cobra un valor estratégico.

4.2. RESULTADOS ESTADÍSTICOS INFERENCIALES

4.2.1. Normalidad

Tabla 17

Contraste de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk según grupo de estudio y momento de medición

Grupo de estudio	Momento de medición	n	W de Shapiro-Wilk	gl	p-valor	Criterio de decisión	Diagnóstico distribucional
Control	Pretest	28	0.897	28	0.010	$p < 0.05$; se rechaza H_0	Distribución no normal
Control	Posttest	28	0.890	28	0.007	$p < 0.05$; se rechaza H_0	Distribución no normal
Experimental	Pretest	28	0.947	28	0.169	$p > 0.05$; no se rechaza H_0	Distribución compatible con normalidad
Experimental	Posttest	28	0.809	28	< 0.001	$p < 0.05$; se rechaza H_0	Distribución no normal

Fuente: elaboración propia

Análisis: Previo a la aplicación de las pruebas inferenciales, se procedió a verificar si los datos obtenidos en las evaluaciones de pre-test y post-test, tanto del grupo experimental como del grupo control, seguían una distribución normal. Para ello, se empleó la prueba estadística de Shapiro-Wilk, recomendada especialmente para muestras pequeñas ($n < 50$), como es el caso del presente estudio, donde cada grupo estuvo conformado por 28 estudiantes.

Los hallazgos derivados de la prueba de normalidad aplicada revelaron que los datos correspondientes al grupo control, tanto en la medición inicial (pre-test) con un valor de significancia de $p = 0.010$, como en la medición posterior (post-test) con $p = 0.007$, exhibieron un comportamiento estadístico que se aparta de una distribución normal teórica, evidenciando asimetrías o sesgos en su estructura interna. Este patrón sugiere la presencia de irregularidades en la dispersión de los datos que comprometen la suposición de normalidad exigida por ciertos procedimientos inferenciales.

En relación con el grupo experimental, se observó una divergencia en los comportamientos estadísticos entre ambas mediciones. Mientras que los puntajes obtenidos en el pre-test no vulneraron el supuesto de normalidad ($p = 0.169$), permitiendo inferir una distribución que no difiere significativamente del modelo gaussiano, el análisis del post-test reveló una significancia de $p = 0.000$, lo cual denota una ruptura manifiesta del equilibrio estadístico esperado bajo condiciones normales.

Ante esta situación, y con el propósito de mantener la rigurosidad metodológica del análisis estadístico, se optó por el uso de pruebas no paramétricas, cuya principal ventaja radica en no requerir que los datos sigan una distribución específica. Para comparar los resultados dentro de cada grupo (pre-test vs. post-test), se empleó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, idónea para evaluar cambios en muestras relacionadas. Esta prueba permitió determinar si la intervención en este caso, el sociodrama generó diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de los estudiantes del grupo experimental en comparación con sus propios resultados iniciales.

Por otro lado, para analizar las diferencias entre grupos independientes, especialmente al comparar los puntajes del grupo experimental con los del grupo control en el post-test, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. Esta técnica es una alternativa robusta al t-test para muestras independientes, y resulta especialmente pertinente cuando, como en este estudio, los datos presentan asimetrías o varianzas heterogéneas.

4.2.2. Verificación estadística de la hipótesis general del estudio

La aplicación del sociodrama influye significativamente en el desarrollo de la competencia "convive y participa democráticamente" en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey, Juliaca – 2025.

Tabla 18

Contraste inferencial de la hipótesis general mediante pruebas no paramétricas de Wilcoxon y U de Mann-Whitney

Contraste	Prueba no paramétrica	n	Rangos $\Sigma R^- / \Sigma R^+$	Z	p-valor	r	Magnitud	Decisión estadística
GC: pretest–posttest	Wilcoxon	28	136.00 / 270.00	-1.528	0.127	0.29	Baja a moderada	No significativa
GE: pretest–posttest	Wilcoxon	28	55.50 / 350.50	-3.360	0.001	0.64	Alta	Significativa
GC vs. GE: posttest	U de Mann-Whitney	56	—	-3.789	< 0.001	0.51	Alta	Significativa

Nota: elaboración propia.

Análisis: El proceso de contrastación de la hipótesis general tuvo como propósito central establecer si la aplicación sistemática de la estrategia didáctica del sociodrama incide de forma significativa en el desarrollo de la competencia en estudiantes de educación primaria del Colegio Adventista Cristo Rey. En atención a los supuestos estadísticos requeridos para la validez de los análisis, se adoptó un enfoque no paramétrico, dado que los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk demostraron la no conformidad de los datos con una

distribución normal, tanto en el grupo control como en el experimental, en al menos una de las dos mediciones (pretest o posttest). Esta situación metodológica justificó el uso de pruebas robustas frente a violaciones de normalidad, en aras de preservar la rigurosidad del análisis inferencial.

En primer lugar, se analizó la evolución intragrupal del grupo control mediante la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, diseñada para comparar dos mediciones relacionadas dentro del mismo grupo. Los resultados indicaron un valor estadístico $Z = -1.528$ y un nivel de significancia bilateral de $p = 0.127$. Este valor supera el umbral crítico de $p < 0.05$, lo que conduce a la aceptación de la hipótesis nula y, por tanto, a la conclusión de que no se produjo un cambio estadísticamente significativo en el desempeño del grupo control entre las mediciones pre y post intervención. En términos pedagógicos, este hallazgo sugiere que la metodología tradicional a la que fue expuesto este grupo presumiblemente centrada en la exposición magistral o el abordaje teórico de contenidos ciudadanos no generó mejoras sustanciales en el desarrollo de habilidades vinculadas a la convivencia democrática, como la construcción de normas colectivas, el manejo pacífico de conflictos o la participación crítica.

En contraste, el grupo experimental al que se le aplicó la estrategia didáctica del sociodrama durante un periodo definido de intervención mostró una evolución marcadamente distinta. La prueba de Wilcoxon arrojó un valor $Z = -3.360$ y un nivel de significancia de $p = 0.001$, valor que se sitúa muy por debajo del umbral convencional de significancia estadística. Esta diferencia implica que la intervención tuvo un efecto notable sobre los niveles de desempeño en la competencia ciudadana. La interpretación cualitativa de estos resultados permite inferir que la incorporación del sociodrama como recurso pedagógico no solo

facilitó un aprendizaje más activo, sino que promovió cambios estructurales en las formas de interacción social del estudiantado. La vivencia de roles, la representación de situaciones conflictivas y la co-construcción de soluciones colectivas permitieron a los alumnos internalizar valores democráticos de manera significativa, experimentando el sentido de justicia, respeto mutuo y corresponsabilidad en contextos simulados pero representativos de la realidad social.

Para determinar la existencia de diferencias intergrupales en el desempeño final (postest), se recurrió a la prueba U de Mann-Whitney, apropiada para comparar distribuciones independientes en grupos no pareados. El análisis arrojó un valor $Z = -3.789$, con una significancia exacta de $p = 0.000$, lo cual representa evidencia estadística sólida de que los puntajes obtenidos por el grupo experimental difieren significativamente y de manera favorable con respecto a los del grupo control. Este resultado refuerza empíricamente la hipótesis general del estudio, en el sentido de que la implementación del sociodrama genera un impacto positivo y diferenciado en el desarrollo de la competencia ciudadana, superando a las metodologías tradicionales en términos de efectividad pedagógica.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos se alinean con las premisas del paradigma socioconstructivista, particularmente con los postulados vygotskianos que enfatizan el rol central de la interacción social, el lenguaje y la mediación simbólica en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El sociodrama, en tanto estrategia didáctica situada, activa múltiples dimensiones del aprendizaje: la cognitiva, al demandar análisis de situaciones; la afectiva, al involucrar la empatía y la identificación con los personajes; y la social, al

promover el trabajo colaborativo y la construcción de sentido compartido. Esta riqueza metodológica difícilmente puede ser replicada por enfoques unidireccionales o centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos normativos.

4.2.3. Verificación estadística de la hipótesis específica 1 del estudio

HE1. La aplicación del sociodrama influye significativamente en la mejora de las relaciones respetuosas y empáticas en los estudiantes del nivel primario.

Tabla 19

Contraste inferencial de la hipótesis específica 01 mediante pruebas no paramétricas

Contraste	Prueba no paramétrica	n	Rangos $\Sigma R^- / \Sigma R^+$	Z	p-valor	r	Magnitud	Decisión estadística
GC: pretest–posttest	Wilcoxon	28	82.50 / 217.50	- 1.950	0.051	0.37	Moderada	No significativa
GE: pretest–posttest	Wilcoxon	28	45.50 / 332.50	- 3.452	0.001	0.65	Alta	Significativa
GC vs. GE: posttest	U de Mann-Whitney	56	—	- 3.371	0.001	0.45	Moderada	Significativa

Nota: elaboración propia.

Análisis: La primera hipótesis específica del estudio planteó que la aplicación del sociodrama influiría significativamente en la mejora de la interacción respetuosa y empática con todas las personas en los estudiantes del nivel primario. Para verificar esta afirmación, se recurrió nuevamente a las pruebas estadísticas no paramétricas de Wilcoxon, para el análisis intragrupo, y U de Mann-Whitney, para la comparación entre grupos independientes, en consonancia con la falta de normalidad identificada en las distribuciones previas.

En el grupo control, la prueba de Wilcoxon arrojó un valor $Z = -1.950$ y un valor de significancia $p = 0.051$. Este resultado se encuentra justo en el límite del umbral convencional de significancia estadística ($p < 0.05$), por lo cual no es

suficiente para afirmar con seguridad que hubo un cambio significativo en la interacción empática de los estudiantes que no fueron expuestos al sociodrama. Aunque hubo una tendencia hacia la mejora, esta no fue estadísticamente robusta, lo cual sugiere que el enfoque pedagógico tradicional no logró modificar de manera significativa esta dimensión de la competencia ciudadana.

En cambio, los resultados del grupo experimental, que sí participó en sesiones estructuradas de sociodrama, mostraron un cambio altamente significativo. La prueba de Wilcoxon reportó un valor de $Z = -3.452$ y un valor de significancia $p = 0.001$, confirmando así que los estudiantes mejoraron notablemente en su capacidad para interactuar con respeto y empatía después de la intervención. Esta mejora puede atribuirse al carácter vivencial del sociodrama, que permite a los estudiantes encarnar roles sociales diversos y experimentar de manera directa las consecuencias emocionales de sus acciones, desarrollando así una comprensión más profunda del otro y reforzando el comportamiento prosocial.

Asimismo, la comparación intergrupala, mediante la prueba U de Mann-Whitney, arrojó un valor de $Z = -3.371$ y $p = 0.001$, lo cual indica que las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control fueron estadísticamente significativas en el post-test. Este resultado confirma que los estudiantes del grupo que participó en el sociodrama alcanzaron un nivel superior de desempeño en la dimensión de interacción empática, en comparación con sus pares del grupo control.

4.2.4. Verificación estadística de la hipótesis específica 2 del estudio

HE2. La aplicación del sociodrama influye significativamente en la responsabilidad frente a normas y leyes en los estudiantes del nivel primario.

Tabla 20

Contrastación estadística de la HE 02

Contraste	Prueba no paramétrica	n	Rangos ΣR^- / ΣR^+	Z	p-valor	r	Magnitud	Decisión estadística
GC: pretest–posttest	Wilcoxon	28	37.50 / 215.50	- 2.923	0.003	0.55	Alta	Significativa
GE: pretest–posttest	Wilcoxon	28	47.00 / 331.00	- 3.417	0.001	0.65	Alta	Significativa
GC vs. GE: posttest	U de Mann-Whitney	56	—	- 3.561	< 0.001	0.48	Moderada	Significativa

Nota: elaboración propia.

Análisis: La segunda hipótesis específica del estudio propuso que la aplicación del sociodrama influiría significativamente en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para construir normas, asumir acuerdos y comprender leyes, aspectos esenciales de la formación ciudadana. Para su validación, se aplicaron nuevamente las pruebas no paramétricas de Wilcoxon (para el análisis intragrupo) y U de Mann-Whitney (para la comparación intergrupala), dado que los datos no presentaban normalidad en su distribución.

En el caso del grupo control, la prueba de Wilcoxon reportó un valor de $Z = -2.923$ y un nivel de significancia $p = 0.003$. Este resultado indica que, si bien los estudiantes de este grupo no fueron expuestos al sociodrama, sí presentaron una mejora estadísticamente significativa en esta dimensión. Este avance puede deberse a actividades escolares complementarias, al refuerzo de normas a través de la convivencia diaria o a aprendizajes naturales por maduración. Sin embargo, esta mejora no es necesariamente atribuible a una intervención pedagógica intencionada ni sistematizada.

Por otro lado, el grupo experimental, que participó activamente en las sesiones de sociodrama, obtuvo resultados aún más significativos. La prueba de Wilcoxon arrojó un valor de $Z = -3.417$ con un valor de $p = 0.001$, lo cual confirma

que hubo un cambio altamente significativo en la capacidad de estos estudiantes para construir normas, consensuar acuerdos y asumir leyes. Este cambio se entiende como resultado directo de la vivencia de roles sociales, la dramatización de situaciones conflictivas y el trabajo cooperativo, todos elementos centrales del enfoque sociodramático, que permiten que los estudiantes experimenten el sentido, la necesidad y el valor de las reglas sociales en contextos reales o simulados.

A nivel intergrupar, la prueba U de Mann-Whitney reafirma esta diferencia significativa con un valor de $Z = -3.561$ y $p = 0.000$. Este resultado señala que, aunque el grupo control mostró alguna mejora, el grupo experimental logró un desarrollo significativamente superior en esta dimensión. Es decir, los estudiantes que trabajaron mediante sociodrama mostraron una mayor interiorización de las normas, una mejor disposición para respetarlas y una comprensión más clara de su función dentro del grupo, todo ello en comparación con sus pares que siguieron un enfoque tradicional.

4.2.5. Verificación estadística de la hipótesis específica 3 del estudio

HE3. La aplicación del sociodrama influye significativamente en la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes del nivel primario.

Tabla 21

Contrastación estadística de la HE 03

Contraste	Prueba no paramétrica	n	Rangos $\Sigma R^- / \Sigma R^+$	Z	p-valor	r	Magnitud	Decisión estadística
GC: pretest–posttest	Wilcoxon	28	96.00 / 135.00	- 0.683	0.494	0.13	Baja	No significativa
GE: pretest–posttest	Wilcoxon	28	39.50 / 338.50	- 3.598	< 0.001	0.68	Alta	Significativa
GC vs. GE: posttest	U de Mann-Whitney	56	—	- 3.544	< 0.001	0.47	Moderada	Significativa

Nota: elaboración propia.

Análisis: E La tercera hipótesis específica planteó que la aplicación del sociodrama influye significativamente en el manejo constructivo de conflictos en los estudiantes. Este aspecto es esencial para una convivencia democrática y pacífica dentro del entorno escolar. Para contrastarla, se aplicaron nuevamente las pruebas no paramétricas de Wilcoxon (intragrupo) y U de Mann-Whitney (intergrupo), en coherencia con los resultados previos de normalidad.

En el grupo control, la prueba de Wilcoxon arrojó un valor $Z = -0.683$ y un valor de $p = 0.494$. Este resultado indica que no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes del pre-test y post-test, lo cual sugiere que los estudiantes que no fueron expuestos al sociodrama mantuvieron prácticamente el mismo nivel de habilidad para manejar conflictos, sin mejoras relevantes atribuibles a la práctica pedagógica convencional. Esto es coherente con los análisis cualitativos previos, donde se evidenció un estancamiento en los niveles de logro en esta dimensión.

Por el contrario, el grupo experimental, que participó activamente en el sociodrama, presentó un cambio contundente. La prueba de Wilcoxon obtuvo un valor de $Z = -3.598$ con $p = 0.000$, confirmando que la intervención produjo un impacto altamente significativo en el desarrollo de esta competencia. Los estudiantes lograron mejorar su capacidad para enfrentar situaciones de conflicto desde una perspectiva reflexiva, empática y colaborativa, utilizando estrategias como el diálogo, la mediación y la toma de decisiones compartidas, propias del entorno dramatizado y guiado por el sociodrama.

De manera complementaria, la prueba U de Mann-Whitney mostró también una diferencia significativa entre ambos grupos en el post-test, con un valor $Z = -3.544$ y un $p = 0.000$. Esto ratifica que los estudiantes del grupo

experimental alcanzaron niveles de desempeño claramente superiores en comparación con sus pares del grupo control. La vivencia simbólica y emocional que propicia el sociodrama, al colocar al estudiante en situaciones de conflicto simuladas y exigirle respuestas constructivas, facilita la internalización de valores como la tolerancia, la autorregulación y la escucha activa.

4.2.6. Verificación estadística de la hipótesis específica 4 del estudio

HE4. La aplicación del sociodrama influye significativamente en el análisis crítico y argumentación sobre asuntos públicos en los estudiantes del nivel primario.

Tabla 22

Contrastación estadística de la HE 04

Contraste	Prueba no paramétrica	n	Rangos $\Sigma R^- / \Sigma R^+$	Z	p-valor	r	Magnitud	Decisión estadística
GC: pretest–posttest	Wilcoxon	28	190.00 / 86.00	- 1.610	0.107	0.30	Moderada	No significativa
GE: pretest–posttest	Wilcoxon	28	43.50 / 281.50	- 3.208	0.001	0.61	Alta	Significativa
GC vs. GE: posttest	U de Mann-Whitney	56	—	- 3.836	< 0.001	0.51	Alta	Significativa

Nota: elaboración propia.

Análisis: La cuarta hipótesis específica del estudio planteó que la aplicación del sociodrama incide significativamente en el desarrollo de la capacidad de deliberación sobre asuntos públicos, una competencia ciudadana que requiere argumentación, escucha activa, respeto por opiniones diversas y juicio crítico. Para su validación, se aplicaron las pruebas no paramétricas de Wilcoxon, para el análisis intragrupo, y U de Mann-Whitney, para la comparación intergrupar.

En el grupo control, los resultados no mostraron una mejora significativa. La prueba de Wilcoxon arrojó un valor de $Z = -1.610$ con un nivel de significancia

$p = 0.107$, lo que indica que no hubo cambios estadísticamente significativos en la capacidad de deliberación de los estudiantes que no participaron en el sociodrama. A pesar de una ligera mejora en los rangos positivos (86.00), esta no fue suficiente para superar el umbral de significancia ($p < 0.05$), lo que refleja la poca efectividad del enfoque pedagógico tradicional en el desarrollo de habilidades argumentativas y deliberativas.

En contraste, el grupo experimental, expuesto a la metodología del sociodrama, presentó resultados altamente significativos. La prueba de Wilcoxon registró un valor de $Z = -3.208$ con $p = 0.001$, lo que evidencia un impacto positivo y estadísticamente significativo en el desarrollo de esta capacidad. Los estudiantes del grupo experimental, al participar en dramatizaciones centradas en situaciones públicas, debates escolares o problemáticas sociales simuladas, lograron fortalecer su pensamiento crítico, su expresión oral y su habilidad para tomar posturas con fundamentos razonados.

Además, la prueba U de Mann-Whitney, utilizada para comparar el desempeño de ambos grupos en el post-test, confirmó esta diferencia significativa: $Z = -3.836$ con $p = 0.000$. Esto indica que el grupo experimental superó de manera clara al grupo control en la dimensión de deliberación pública. Este hallazgo es coherente con las teorías socioconstructivistas y comunicativas (como las de Vygotsky y Habermas), que destacan que la argumentación, el diálogo y la construcción de consensos solo se desarrollan mediante experiencias sociales mediadas por el lenguaje y la interacción significativa.

4.2.7. Verificación estadística de la hipótesis específica 5 del estudio

HE5. La aplicación del sociodrama influye significativamente en la acción solidaria por el bien común en los estudiantes del nivel primario.

Tabla 23

Contrastación estadística de la HE 05

Contraste	Prueba no paramétrica	n	Rangos ΣR^- / ΣR^+	Z	p-valor	r	Magnitud	Decisión estadística
GC: pretest–posttest	Wilcoxon	28	190.00 / 86.00	- 1.610	0.107	0.30	Moderada	No significativa
GE: pretest–posttest	Wilcoxon	28	43.50 / 281.50	- 3.208	0.001	0.61	Alta	Significativa
GC vs. GE: posttest	U de Mann-Whitney	56	—	- 3.836	< 0.001	0.51	Alta	Significativa

Nota: elaboración propia.

Análisis: La quinta hipótesis específica propuso que la aplicación del sociodrama influye significativamente en la capacidad de los estudiantes para participar activamente en acciones que promuevan el bienestar común. Esta dimensión, esencial en la formación de ciudadanos responsables y solidarios, fue contrastada mediante las pruebas no paramétricas de Wilcoxon (intragrupo) y U de Mann-Whitney (intergruppal), debido a la ausencia de normalidad en la distribución de los datos.

En el grupo control, la prueba de Wilcoxon arrojó un valor $Z = -1.610$ y un valor de significancia $p = 0.107$, resultado que indica la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del pre-test y el post-test. Esto evidencia que, bajo una metodología convencional, los estudiantes no lograron mejorar de forma consistente su implicancia en actividades colectivas orientadas al bien común. La persistencia en los niveles bajos de logro puede estar relacionada con la ausencia de estrategias activas que generen compromiso, sentido ético y participación real.

Por el contrario, el grupo experimental, que trabajó bajo la metodología del sociodrama, obtuvo resultados altamente significativos. La prueba de Wilcoxon evidenció un valor $Z = -3.208$ con $p = 0.001$, lo que confirma que la



intervención produjo un efecto estadísticamente significativo en la disposición y acción de los estudiantes para involucrarse en actividades que benefician a la comunidad. El sociodrama, al permitir que los estudiantes representen y resuelvan situaciones reales de cooperación, servicio o responsabilidad colectiva, logró despertar en ellos una conciencia social activa y una motivación genuina para contribuir al bienestar común.

La prueba de Mann-Whitney, utilizada para comparar el desempeño entre grupos en el post-test, refuerza estos hallazgos con un valor $Z = -3.836$ y $p = 0.000$. Esta diferencia estadísticamente significativa entre el grupo experimental y el control indica que los efectos del sociodrama no solo fueron positivos, sino claramente superiores en comparación con el enfoque tradicional. Los estudiantes expuestos al sociodrama internalizaron valores y actitudes que los impulsaron a actuar de forma colaborativa, a comprometerse con causas colectivas y a valorar el impacto de sus acciones en la comunidad.

4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la influencia del sociodrama en el desarrollo de la competencia en estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey, en la ciudad de Juliaca, durante el año 2025. Los análisis inferenciales, realizados mediante las pruebas no paramétricas de Wilcoxon y U de Mann-Whitney, confirmaron que la aplicación del sociodrama tuvo una influencia estadísticamente significativa en la mejora de dicha competencia, particularmente en el grupo experimental, donde los niveles de “logro destacado” aumentaron considerablemente. Específicamente, se observó que tras la intervención, el grupo experimental pasó del 0% al 61% en el nivel más alto, mientras que el grupo control mostró un progreso marginal y no significativo ($p = 0.127$). Estos resultados se alinean con estudios como los de Flores (2022) y Chugnas (2019), quienes sostienen que las metodologías vivenciales permiten una interiorización más profunda de los valores democráticos y de convivencia social.

En relación con el primer objetivo específico, se analizó la influencia del sociodrama en la mejora de la interacción respetuosa y empática. El grupo experimental mostró mejoras significativas ($Z = -3.452$, $p = 0.001$), mientras que el grupo control no alcanzó significancia ($p = 0.051$). Estos hallazgos concuerdan con los planteamientos de Vygotsky (1978), quien afirmó que el desarrollo de habilidades sociales se potencia mediante la interacción simbólica y emocional. Asimismo, investigaciones previas como las de Morales (2021) ya señalaban que las prácticas pedagógicas que involucran dramatización estimulan el reconocimiento del otro como sujeto digno, promoviendo actitudes de respeto y empatía. En este sentido, el sociodrama evidenció ser una estrategia eficaz para

fomentar la interacción prosocial, consolidando uno de los pilares de la ciudadanía democrática.

Respecto al segundo objetivo específico, que abordó la construcción de normas, acuerdos y leyes, también se observaron diferencias significativas entre grupos. En el grupo experimental, la prueba de Wilcoxon arrojó un valor de $Z = -3.417$ y $p = 0.001$, mientras que en el grupo control, si bien se halló una significancia marginal ($p = 0.003$), esta no alcanzó el impacto observado en el grupo experimental. Esta diferencia fue corroborada por la prueba de Mann-Whitney ($Z = -3.561$; $p = 0.000$). Estos resultados corroboran estudios como los de Gaviria (2024), quien sostiene que las normas escolares solo se interiorizan cuando los estudiantes participan en su construcción. El sociodrama, al representar situaciones que demandan acuerdos colectivos, permitió que los estudiantes asumieran el sentido de las reglas como producto de la deliberación y no como imposición.

En cuanto al tercer objetivo específico, relacionado con el manejo constructivo de conflictos, el grupo experimental mostró mejoras altamente significativas ($Z = -3.598$; $p = 0.000$), a diferencia del grupo control, donde no se observaron cambios significativos ($p = 0.494$). La prueba U de Mann-Whitney confirmó esta diferencia ($Z = -3.544$; $p = 0.000$). Estos hallazgos respaldan el trabajo de Romero (2020), quien afirma que los espacios de dramatización permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus propias emociones y aprender a canalizar los desacuerdos de forma dialogada y no violenta. El sociodrama se constituyó, así, en una herramienta pedagógica idónea para desarrollar la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos.

En relación con el cuarto objetivo específico, la capacidad de deliberar sobre asuntos públicos, se verificó nuevamente una mejora significativa en el grupo experimental ($Z = -3.208$; $p = 0.001$), en contraste con el grupo control, que no presentó cambios relevantes ($p = 0.107$). La comparación intergrupala mediante la prueba de U de Mann-Whitney confirmó estas diferencias ($Z = -3.836$; $p = 0.000$). Este hallazgo se encuentra en consonancia con los aportes de Habermas (1991), quien sostiene que la deliberación requiere condiciones simbólicas de equidad, escucha y argumentación. A través del sociodrama, los estudiantes experimentaron la toma de decisiones colectivas, fortaleciendo su juicio crítico y su participación reflexiva.

Finalmente, en cuanto al quinto objetivo específico, que evaluó la participación en acciones orientadas al bienestar común, se constató una evolución altamente significativa en el grupo experimental ($Z = -3.208$; $p = 0.001$), frente a un grupo control sin progresos estadísticos ($p = 0.107$). La diferencia fue reafirmada por la prueba U de Mann-Whitney ($Z = -3.836$; $p = 0.000$). Estos resultados refuerzan lo indicado por Freire (2005), quien sostiene que solo mediante una educación que vincula el pensar con el actuar es posible formar sujetos comprometidos con la transformación de su realidad. En este caso, el sociodrama permitió a los estudiantes experimentar la cooperación activa, comprometiéndose emocional y éticamente con el bienestar colectivo.

Desde el marco teórico general, los resultados obtenidos se alinean con la teoría socioconstructivista de Vygotsky, la pedagogía dialógica de Freire y la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Todas ellas destacan la interacción significativa, el lenguaje y la reflexión como condiciones necesarias para el desarrollo integral de competencias ciudadanas. En efecto, el sociodrama



se presenta no solo como una técnica teatral, sino como una estrategia pedagógica transformadora, al permitir al estudiante asumir roles sociales, representar situaciones reales y generar respuestas reflexivas que potencian sus capacidades para convivir, participar y transformar su entorno.

En conclusión, la discusión de los resultados permite afirmar que el sociodrama tuvo una influencia positiva, significativa y diferenciada en el desarrollo de la competencia. No solo se lograron mejoras cuantitativas en el grupo experimental, sino que se evidenció una evolución cualitativa en dimensiones esenciales para la ciudadanía. Estos hallazgos reafirman la necesidad de integrar metodologías activas, participativas y situadas en el currículo escolar, especialmente en el área de desarrollo personal y social, promoviendo así una educación más democrática, emocionalmente significativa y culturalmente transformadora.

CONCLUSIONES

PRIMERA. Se concluye que el programa educativo basado en sociodrama influye significativamente en el desarrollo de la competencia “convive y participa democráticamente” en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey de Juliaca – 2025. Esta conclusión se sustenta en los resultados del contraste intragrupo mediante Wilcoxon ($Z = -3.360$; $p = 0.001$) y del contraste intergrupar mediante U de Mann-Whitney ($Z = -3.789$; $p = 0.000$), los cuales evidencian diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental. En tal sentido, la intervención contribuyó al fortalecimiento integral de las capacidades ciudadanas vinculadas con la convivencia, la participación democrática y el compromiso con el bienestar común.

SEGUNDA. Se concluye que el sociodrama influye significativamente en la interacción respetuosa y empática con todas las personas en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey. Los resultados obtenidos mediante Wilcoxon ($Z = -3.452$; $p = 0.001$) y U de Mann-Whitney ($Z = -3.371$; $p = 0.001$) demuestran diferencias estadísticamente significativas, lo que permite afirmar que la estrategia favoreció el desarrollo de actitudes de respeto, reconocimiento del otro, sensibilidad interpersonal y disposición empática en las relaciones escolares.

TERCERA. Se concluye que el sociodrama influye significativamente en la construcción de normas, acuerdos y la asunción de leyes en estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey. Esta

afirmación se respalda en los resultados de Wilcoxon ($Z = -3.417$; $p = 0.001$) y U de Mann-Whitney ($Z = -3.561$; $p = 0.000$), los cuales evidencian una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para comprender, consensuar y respetar normas de convivencia. Por tanto, la intervención fortaleció la regulación colectiva y la responsabilidad normativa dentro del aula.

CUARTA. Se concluye que el sociodrama influye significativamente en el manejo constructivo de conflictos en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey. Los resultados estadísticos obtenidos mediante Wilcoxon ($Z = -3.598$; $p = 0.000$) y U de Mann-Whitney ($Z = -3.544$; $p = 0.000$) confirman diferencias significativas después de la intervención. En consecuencia, el programa favoreció el desarrollo de habilidades para afrontar desacuerdos mediante el diálogo, la reflexión, la autorregulación emocional y la búsqueda de soluciones pacíficas.

QUINTA. Se concluye que el sociodrama influye significativamente en la capacidad de deliberar sobre asuntos públicos en estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey. Esta conclusión se fundamenta en los resultados obtenidos mediante Wilcoxon ($Z = -3.208$; $p = 0.001$) y U de Mann-Whitney ($Z = -3.836$; $p = 0.000$), los cuales evidencian mejoras estadísticamente significativas. Por ello, la estrategia permitió fortalecer la expresión de opiniones, la escucha activa, la argumentación y la toma de postura frente a situaciones de interés colectivo.



SEXTA. Se concluye que el sociodrama influye significativamente en fomentar la participación activa en acciones que promueven el bienestar común en estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey. Los resultados obtenidos mediante Wilcoxon ($Z = -3.208$; $p = 0.001$) y U de Mann-Whitney ($Z = -3.836$; $p = 0.000$) demuestran diferencias estadísticamente significativas, confirmando el efecto positivo de la intervención. En ese sentido, el sociodrama promovió el compromiso social, la cooperación, la solidaridad y la disposición de los estudiantes para involucrarse en acciones colectivas en favor de la convivencia democrática.

RECOMENDACIONES

- PRIMERA.** Se recomienda: A los docentes del Colegio Adventista Cristo Rey incorporar de manera sistemática la estrategia pedagógica del sociodrama en el desarrollo de la competencia “convive y participa democráticamente”. Esta metodología, al ser vivencial, emocional y colaborativa, permite fortalecer significativamente la interacción empática, la construcción de normas, el manejo de conflictos, la deliberación pública y la participación activa en el bienestar común, como ha quedado evidenciado en los resultados de esta investigación.
- SEGUNDA.** Se recomienda: A la dirección del Colegio Adventista Cristo Rey promover un plan de fortalecimiento docente que incluya capacitación en metodologías activas, especialmente en sociodrama, dramatización y pedagogías participativas. Además, se sugiere institucionalizar espacios pedagógicos como talleres, asambleas o actividades cívicas en los que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido en contextos reales, consolidando su formación como ciudadanos reflexivos y solidarios.
- TERCERA.** Se recomienda: A la UGEL San Román, difundir los resultados de esta investigación como evidencia empírica del valor pedagógico del sociodrama y promover su inclusión dentro de las estrategias metodológicas regionales. Asimismo, se sugiere considerar esta estrategia en futuras capacitaciones, encuentros pedagógicos y programas de innovación educativa que tengan como eje el desarrollo de competencias ciudadanas en la educación básica.



- CUARTA.** Se recomienda: A los especialistas del nivel primaria de la UGEL San Román, orientar, monitorear y acompañar a los docentes de la jurisdicción en el uso efectivo del sociodrama como herramienta de formación ciudadana. Asimismo, se sugiere elaborar orientaciones metodológicas contextualizadas que integren esta estrategia con los enfoques transversales del Currículo Nacional, particularmente en lo que respecta a la ciudadanía activa, la convivencia democrática y la inclusión.
- QUINTA.** Se recomienda: A la Dirección Regional de Educación de Puno (DRE Puno), reconocer y valorar el potencial transformador del sociodrama dentro de las políticas pedagógicas regionales. En este sentido, se sugiere incluir esta estrategia en los lineamientos para la implementación de enfoques activos en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, incentivando prácticas educativas basadas en la participación, la reflexión ética y el compromiso social.
- SEXTA.** Se recomienda: A Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), considerar los hallazgos de esta investigación como insumos para el diseño y validación de metodologías activas orientadas al desarrollo de la competencia “convive y participa democráticamente”. Asimismo, se propone incluir el sociodrama como estrategia recomendada en los documentos de orientación curricular y programas de formación docente, promoviendo una ciudadanía crítica y transformadora desde la educación básica regular.



REFERENCIAS

- Almeida Casquete, A. S. (2023). Sociodrama literario para mejorar la comprensión lectora en escolares de una institución educativa Balzar, 2022 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/107199>
- Bautista-Díaz, M., Victoria-Rodríguez, E., Vargas-Estrella, L., & Hernández-Chamosa, C. (2020). Pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas: su clasificación, objetivos y características. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud*, 9(17), 78-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.29057/icsa.v9i17.6293>
- Borja Mayhuasca, N. (2020). Influencia del sociodrama en el aprendizaje de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en la Institución Educativa Lorenzo Alcalá Pomalaza, Concepción 2019 [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/44109>
- Cahuana Hinojosa, G. C. (2024). Dramatización para la gestión de emociones en niños del tercer grado de la Institución Educativa Primaria N.º 72164 de Macusani, 2023 [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional UNAP. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/23187>
- Cevallos Veintimilla, A., Polo Luna, E., Salgado Chasipanta, D., & Orbea Vergara, M. (2017). *Métodos y Técnicas de Investigación*. Ediciones Grupo Compás.
- Chacón Cuya, M. L. (2022). Taller de sociodrama en la convivencia democrática en estudiantes de primaria de una institución educativa de Pueblo Libre,



2022 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.

Chugnas Aquino, M. J. (2019). El sociodrama como estrategia de trabajo colaborativo para afrontar los conflictos en el aula de segundo año de secundaria de una institución educativa del distrito de Comas [Trabajo académico de segunda especialidad, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/18285>

Condori Caljaro, R. T., & Charca Ticon, A. (2024). El sociodrama en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de Institución Educativa Primaria N.º 70316 Sagrado Corazón de Jesús, Ilave, 2023 [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional UNAP.
<https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/22360>

Defensoría del Pueblo. (2023, 4 de mayo). Defensoría del Pueblo insta a Dirección Regional de Educación del Callao a priorizar la prevención de la violencia escolar ante el incremento de casos.
<https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-insta-a-direccion-regional-de-educacion-del-callao-a-priorizar-la-prevencion-de-la-violencia-escolar-ante-el-incremento-de-casos/>

Espinosa-Cárdenas, C. Y. (2023). Sociodrama: herramienta pedagógica para mejorar habilidades comunicativas y emocionales en grado 8º pospandemia [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/14829>



Espinoza Casco, R., Sánchez Camargo, M., Velasco Taipe, M., Gónzales

Sánchez, A., Romero-Carazas, R., & Mory Chiparra, W. (2023).

Metodología y estadística en la investigación científica (1 ed.). La Plata :

Puerto

Madero

Editorial

Académica.

<https://doi.org/https://doi.org/10.55204/PMEA.17>

Flores Benalcazar, I., Verduga Shiguango, H. A., Gallo Cando, K. M., Gallo

Calero, G. Y., & Gallo Calero, J. L. (2024). El juego cooperativo en el

desarrollo de habilidades sociales: Una revisión bibliográfica. MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 3(7), 166–186.

<https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.6723>

Flores Chata, J. R. (2022). La dramatización de textos narrativos en la mitigación

del bullying en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa

Primaria N.º 70024 Laykakota, Puno - 2022 [Tesis de pregrado,

Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional UNAP.

<https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/18749>

Garcés, R., & Garcés, J. (2015). *Diseño y construcción de instrumentos de*

evaluación de aprendizajes y competencias. Editorial REDIPE.

<https://biblioteca.pedagogicohvca.edu.pe/items/show/102>.

Gaviria Agredo, C. V. (2024). Incidencia de estrategias lúdico pedagógicas, como

el sociodrama y el periódico escolar, en el fortalecimiento de la escritura

y la comprensión lectora con estudiantes de 9°C de la Institución

Educativa Gaspar de Rodas ubicada en el corregimiento de Jardín

Tamaná, Cáceres Antioquia. Periodo 2022-2023 [Tesis de maestría,

Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional RIDUM.

<https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/7132>



- Guerrero Arboleda, L. (2022). Emociones y sentimientos elementos claves para la convivencia escolar, la participación ciudadana: Una mirada desde la cátedra de paz [Trabajo de grado, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano]. Alejandría Repositorio Institucional. https://redcol.minciencias.gov.co/Record/Poli2_c9898407f1aad5e0e6369db76dc32530
- Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, R., & Arias, J. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/https://doi.org/10.35622/inudi.b.073>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa Y Mixta* (7 ed.). Mexico: McGraw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodologia de la investigacion* (6ª edicion ed.). Mexico: McGRAW-HILL.
- López Alfaro, E. J. (2023). Técnica del sociodrama en la competencia comunicativa en estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Particular César Vallejo [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio Institucional UPLA. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/6183>
- Mamani Montesinos, J. A., & Mayta Quispe, D. L. (2024). Dramatización con títeres como estrategia para la expresión oral en estudiantes de la Institución Educativa Primaria N.º 72596 de Putina-Puno, 2023 [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional UNAP. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/23025>



Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R.

(2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/https://doi.org/10.35622/inudi.b.80>

Mejía Mejía, E. (2005). *Técnicas e instrumentos de investigación*. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM.

Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>

Ministerio de Educación. (2017). *Programa Curricular de la Educación Primaria*. Ministerio de Educación.

Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M., Palacios Vilela, J., & Romero Delgado, H. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5 ed.). Ediciones de la U.

Paragua Morales, M., Bustamante Paulino, N., Norberto Chávez, L., Paragua Macuri, M., & Paragua Macuri, C. (2022). *INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Formulación de Proyectos de Investigación y Tesis*. unheval. <https://www.unheval.edu.pe/portal/wp-content/uploads/2022>

Ramos Apaza, K. M. (2024). La dramatización de cuentos peruanos para desarrollar la expresión oral en estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Primaria N.º 70029 María Auxiliadora, Puno-2023 [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional UNAP. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/23163>



- Ramos Galarza, C. (2021). Diseños de investigación experimental. *Revista CienciAmérica*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.356>
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Romero Ramírez, L. (2020). El sociodrama como estrategia didáctica: Una experiencia con estudiantes de nivel medio superior [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional de Acceso Abierto. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1578>
- Romero Urréa, H., Real Cotto, J., Ordoñez Sánchez, J., Gavino Díaz, G., & Saldarriaga, G. (2021). *Metodología de la Investigación*. Edicumbre Editorial Corporativa.
- Romero, L. (2020). El sociodrama como estrategia didáctica: Una experiencia con estudiantes de nivel medio superior [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional de Acceso Abierto. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1578>
- Tacillo Yauli, E. (2016). *Metodología de la investigación científica*. Universidad Jaime Bausate y Meza. <https://hdl.handle.net/20.500.14229/36>
- Useche, M., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Editorial Gente Nueva.
- Vizcaíno Zúñiga, P., Maldonado Palacios, I., & Cedeño Cedeño, R. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4). https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658



Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Zapata Farfán, J. E. (2022). El sociodrama para mejorar la expresión oral en los estudiantes de primer grado de una institución educativa de Piura, 2022 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/110150>



ANEXOS



ANEXO 1 MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA CRISTO REY, JULIACA - 2025

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Metodología
Enunciado general ¿Cómo influye la aplicación del sociodrama en el desarrollo de la competencia "convive y participa democráticamente" en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey, Juliaca – 2025?	Objetivo general Determinar la influencia del sociodrama en el desarrollo de la competencia "convive y participa democráticamente" en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey, Juliaca – 2025.	Hipótesis general La aplicación del sociodrama influye significativamente en el desarrollo de la competencia "convive y participa democráticamente" en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey, Juliaca – 2025.	Independiente: Sociodrama Dependiente: Convive y participa democráticamente	Enfoque: cuantitativo Tipo: Aplicada Nivel: Explicativo Diseño: Cuasi-experimental
Enunciados específicos P.E.1: ¿Cómo influye el sociodrama en la mejora de las relaciones respetuosas y empáticas en los estudiantes del nivel primario? P.E.2: ¿Cómo influye el sociodrama en la responsabilidad frente a normas y leyes en los estudiantes del nivel primario? P.E.3: ¿Cómo influye el sociodrama en la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes del nivel primario? P.E.4: ¿Cómo influye el sociodrama en el análisis crítico y argumentación sobre asuntos públicos en los estudiantes del nivel primario? P.E.5: ¿Cómo influye el sociodrama en la acción solidaria por el bien común en los estudiantes del nivel primario?	Objetivos específicos O.E.1: Determinar la influencia del sociodrama en la mejora de las relaciones respetuosas y empáticas en los estudiantes del nivel primario. O.E.2: Establecer la influencia del sociodrama en la responsabilidad frente a normas y leyes en los estudiantes del nivel primario. O.E.3: Analizar la influencia del sociodrama en la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes del nivel primario. O.E.4: Evaluar la influencia del sociodrama en el análisis crítico y argumentación sobre asuntos públicos en los estudiantes del nivel primario. O.E.5: Identificar la influencia del sociodrama en la acción solidaria por el bien común en los estudiantes del nivel primario.	Hipótesis específicas H.E.1: La aplicación del sociodrama influye significativamente en la mejora de las relaciones respetuosas y empáticas en los estudiantes del nivel primario. H.E.2: La aplicación del sociodrama influye significativamente en la responsabilidad frente a normas y leyes en los estudiantes del nivel primario. H.E.3: La aplicación del sociodrama influye significativamente en la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes del nivel primario. H.E.4: La aplicación del sociodrama influye significativamente en el análisis crítico y argumentación sobre asuntos públicos en los estudiantes del nivel primario. H.E.5: La aplicación del sociodrama influye significativamente en la acción solidaria por el bien común en los estudiantes del nivel primario.	Relaciones respetuosas y empáticas. Responsabilidad en normas y leyes. Resolución pacífica de conflictos. Análisis crítico y argumentación. Acción solidaria por el bien común.	Población: estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Cristo Rey de Juliaca Muestra: Grupo experimental: 51 estudiantes Técnica: Observación Instrumentos: Ficha de observación Inferencial Prueba de Wilcoxon



ANEXO 2: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

FICHA DE OBSERVACIÓN

Competencia: *Convive y participa democráticamente*

Codificación del estudiante: _____

Estimado estudiante, Este instrumento sirve para conocer cómo te relacionas con tus compañeros, cómo respetas las normas, cómo resuelves problemas, cómo participas en conversaciones y cómo ayudas en tu escuela

Descripción de la escala de valoración:

Inicio (C): Comienza a mostrar comportamientos adecuados en situaciones de convivencia.

En Proceso (B): Demuestra avances en respetar normas, resolver problemas y participar.

Logro Esperado (A): Se comporta de manera adecuada en la mayoría de situaciones de convivencia democrática.

Logro Destacado (AD): Supera las expectativas, mostrando liderazgo, respeto y compromiso constante.

Nº	Ítems	Escala de valoración			
Dimensión: Relaciones respetuosas y empáticas.		1 - C	2 - B	3 - A	4 - AD
1	Saluda con respeto a sus compañeros/as y docentes.				
2	Acepta y respeta a todos, aunque sean diferentes a él o ella.				
3	Acepta y respeta a todos, aunque sean diferentes a él o ella.				
4	Pide permiso y respeta los turnos para hablar o actuar.				
Dimensión: Responsabilidad en normas y leyes.		1 - C	2 - B	3 - A	4 - AD
5	Ayuda a crear reglas para trabajar y jugar mejor.				
6	Respeto las reglas establecidas por el grupo.				
7	Cumple sus compromisos dentro de las actividades escolares.				
8	Entiende por qué son importantes las reglas y acuerdos.				
Dimensión: Resolución pacífica de conflictos.		1 - C	2 - B	3 - A	4 - AD
9	Reconoce cuándo hay un problema con sus compañeros/as.				
10	Busca soluciones hablando y no peleando.				
11	Escucha lo que dicen los demás cuando hay un problema.				
12	Se calma cuando algo no sale como esperaba.				
Dimensión: Análisis crítico y argumentación.		1 - C	2 - B	3 - A	4 - AD
13	Da su opinión sobre lo que pasa en su salón o colegio.				
14	Explica sus ideas de manera sencilla y respetuosa.				
15	Escucha las opiniones de otros, aunque sean diferentes.				
16	Aporta ideas para tomar decisiones en grupo.				
Dimensión: Acción solidaria por el bien común.		1 - C	2 - B	3 - A	4 - AD
17	Ayuda en actividades que mejoran su escuela o su salón.				
18	Se ofrece para colaborar en proyectos o tareas grupales.				
19	Propone actividades que benefician a todos sus compañeros/as.				
20	Se compromete a cuidar los espacios comunes y materiales.				



ANEXO 3: VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN



FICHA DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO

OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES:

1.1. Autor del instrumento: FRANCY IDA CANAZA CHURATA

1.2. Validado por: DYA: KATTY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ

1.3. Título de la investigación:

SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA
DEMOCRATICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO
ADVENTISTA CRISTO REY, JULIACA - 2025

1.4. Nombre del instrumento: FICHA DE OBSERVACIÓN

II. ASPECTOS A EVALUAR:

N°	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Está formado con lenguaje apropiado.																X				
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.												X								
3	ACTUALIDAD	Está adecuando al avance de la ciencia.																X				
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																X				
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente																X				
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.												X								
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																X				
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																X				
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																X				
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																X				

LUGAR Y FECHA: JULIACA 06-05-25


FIRMA DEL EXPERTO
DNI: 01225791



ANEXO 4: DOCUMENTOS DE AUTORIZACIÓN PARA LA EJECUCIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"-JULIACA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN PRIMARIA



SOLICITO

Permiso para la ejecución del trabajo de investigación.

SEÑORA: LIC, LOIDA COHAGUILA APAZA

DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA PRIVADA "CRISTO REY"

Yo, CANAZA CHURATA FRANCY IDA, identificada
con DNI N° 70163177, ante usted.
Respetuosamente me presento y expongo:

Que, habiendo culminado la carrera profesional de **EDUCACIÓN PRIMARIA**, en la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, solicito a Ud. Permiso para que me pueda dar las facilidades para realizar el trabajo de investigación en su Institución Educativa, titulado: **"SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA CRISTO REY, JULIACA - 2025"** para optar el título profesional.

POR LO EXPUESTO:

Ruego a usted acceder a mi solicitud.

Juliaca, 10 de marzo del 2025


FRANCY IDA CANAZA CHURATA
DNI: 70163177



Lic: LOIDA COHAGUILA APAZA



CONSTANCIA

El que suscribe, directora de la Institución Educativa Privada **CRISTO REY** del distrito de Juliaca, de la provincia de San Román.

LIC, LOIDA COHAGUILA APAZA

HACE CONSTAR:

Que el bachiller, **FRANCY IDA CANAZA CHURATA** identificado con DNI N° **70163177**, egresado de la escuela profesional de Educación Primaria, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, ha ejecutado el proyecto de tesis titulado, "**SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO ADVENTISTA CRISTO REY, JULIACA - 2025**" Assignándole las 12 sesiones, cumpliendo eficientemente el proceso de la aplicación según el cronograma presentado.

Se expide el presente documento a solicitud del interesado para el uso y fines que viere por conveniente.

Juliaca 22 de mayo



INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR
CRISTO REY JULIACA
[Firma]
LOIDA COHAGUILA APAZA
DIRECTORA



ANEXO 5: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

EL DESAFÍO CULTURAL: Sociodrama

BIMISTRE 2

Unidad 1

1. Propósitos de aprendizaje

Competencias / capacidades	Desempeño
CONSTRUYE SU IDENTIDAD	
Se valora a sí mismo	El niño demuestra un nivel de autoconocimiento al reconocer sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, diferenciándolas de las de los demás a través de palabras o acciones. Participa activamente en diversas actividades de juego o cotidianas asumiendo diversos roles sin distinciones de género. Además, se identifica como parte de su familia, grupo de aula e institución educativa, compartiendo momentos relevantes de su historia familiar y mostrando un sentido de pertenencia tanto en el ámbito familiar como escolar.
Autorregula sus emociones	El niño muestra autonomía al tomar la iniciativa en acciones de cuidado personal, explicando sus decisiones con razón. Se organiza con sus compañeros para llevar a cabo actividades cotidianas y juegos que reflejen sus intereses. Además, es capaz de expresar sus emociones a través de palabras, gestos y movimientos corporales, identificando las causas subyacentes que las provocan, lo que indica un nivel de autoconciencia emocional y comunicativa.
CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN	
Interactúa con todas las personas	Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula
Construye normas, y asume acuerdos y leyes.	Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo.
Participa en acciones que promueven el bienestar común.	Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.
SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA	
Obtiene información del texto oral	Recupera información explícita de un texto oral. Menciona algunos hechos y lugares, el nombre de personas y personajes. Sigue indicaciones orales o vuelve a contar con sus propias palabras los sucesos que más le gustaron.
Infiere e interpreta información del texto oral	Deduce relaciones de causa-efecto, así como características de personas, personajes, animales y objetos en anécdotas, cuentos, leyendas y rimas orales.
Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada.	Desarrolla sus ideas en torno a un tema, aunque en ocasiones pueda salirse de este.
Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica	Expresa sus necesidades, emociones, intereses y da cuenta de sus experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local. Utiliza palabras de uso frecuente y, estratégicamente, sonrisas, miradas, señas, gestos, movimientos corporales y diversos volúmenes de voz, según su interlocutor y propósito.
Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.	Participa en conversaciones, diálogos o escucha cuentos, leyendas, rimas, adivinanzas y otros relatos de la tradición oral. Espera su turno para hablar, escucha mientras su interlocutor habla, pregunta y responde sobre lo que le interesa saber o lo que no ha comprendido con la intención de obtener información.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.	Reflexiona sobre la relevancia y efectividad del texto oral escuchado, evaluando tanto su contenido como su contexto.

Enfoque transversal

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES	ACTITUDES QUE SUPONEN	ACTIVIDADES EN AULA (PROMUEVE EL DOCENTE)
ENFOQUE INTERCULTURAL	Respeto a la identidad cultural	Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar, excluir a ninguna en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.
			Los docentes hablan la lengua materna de los estudiantes y los acompañan con respeto en su proceso de adquisición del castellano como segunda lengua.
			Los docentes respetan todas las variantes del castellano que se hablan en distintas regiones del país, sin obligar a los estudiantes a que se expresen oralmente solo en castellano estándar.
ENFOQUE INTERCULTURAL	Justicia	Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde	Los docentes previenen y afrontan de manera directa toda forma de discriminación, propiciando una reflexión crítica sobre sus causas y motivaciones con todos los estudiantes.
	Diálogo intercultural	Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo	Los docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, buscando complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes.

2. Situación significativa

En un contexto real de una comunidad rural donde conviven las culturas aimara y quechua, se plantea el desafío de organizar un evento cultural que promueva el entendimiento y la integración entre ambas comunidades, enfocándose especialmente en el fortalecimiento del desarrollo emocional de los niños a través de la dramatización.

Las condiciones y limitaciones del contexto incluyen la necesidad de superar las divisiones históricas y promover un sentido de unidad y respeto mutuo entre las comunidades. Además, el desafío requiere que los estudiantes respondan a preguntas que despierten su interés y los impulsen a combinar estratégicamente las competencias necesarias para resolverlo, como: ¿Cómo podemos utilizar la dramatización para explorar y expresar nuestras emociones? ¿Cómo podemos crear un espacio seguro donde los niños puedan compartir y comprender mejor sus sentimientos?

El reto demanda que los estudiantes utilicen sus saberes previos sobre las culturas aimara y quechua, así como sus habilidades emocionales y de comunicación, para diseñar y organizar un evento cultural que incluya actividades de dramatización centradas en el desarrollo emocional de los niños. A medida que planifican y ejecutan el evento, los estudiantes progresan hacia un nivel mayor de desarrollo al

comprender y manejar mejor sus propias emociones, así como al cultivar empatía y comprensión hacia los demás.

La relación entre el reto y los productos que realizarán los estudiantes es clara: el evento cultural incluirá presentaciones teatrales y actividades de dramatización que servirán como herramientas para promover el desarrollo emocional de los niños y brindarán evidencia de los aprendizajes. Estos productos no solo representarán el conocimiento adquirido, sino que también servirán como catalizadores para el crecimiento emocional y la integración intercultural de la comunidad.

3. Criterios, evidencias de aprendizaje e instrumentos de valoración

Criterios:

- Expresión Emocional: ¿Los estudiantes muestran una variedad de emociones durante la dramatización intercultural?
- Empatía y Comprensión: ¿Los estudiantes demuestran empatía y comprensión hacia los personajes y situaciones representadas?
- Participación Activa: ¿Los estudiantes participan activamente en las actividades de dramatización, mostrando interés y compromiso?
- Colaboración: ¿Los estudiantes trabajan en equipo y colaboran con sus compañeros durante la dramatización?
- Creatividad: ¿Los estudiantes muestran creatividad al interpretar los roles y desarrollar las escenas dramáticas?
- Respeto Cultural: ¿Los estudiantes muestran respeto hacia las culturas aimara y quechua en la representación de las escenas?

Evidencias de Aprendizaje:

- Observación directa durante la dramatización intercultural.
- Registro de las emociones expresadas por los estudiantes durante la actividad.
- Observación de la participación y colaboración de los estudiantes.
- Evaluación de la creatividad en la interpretación de los roles y desarrollo de las escenas.
- Análisis de la capacidad de los estudiantes para mostrar empatía y comprensión hacia las diferentes culturas representadas.
- Registro de cualquier muestra de falta de respeto cultural durante la actividad.

Instrumento de valoración: Lista de Cotejo

4. Secuencia de sesiones

Actividad
Sesión de aprendizaje 1: "Explorando nuestras raíces: Conociendo la cultura aimara a través de la dramatización" Descripción: Durante esta sesión, se introduce a los niños a la cultura aimara a través de actividades de dramatización y juegos interactivos. Los niños tienen la oportunidad de explorar y comprender aspectos clave de la cultura aimara, como su vestimenta, música, bailes y tradiciones.
Sesión de aprendizaje 2: "Tejiendo historias: Dramatización intercultural de cuentos quechuas" Descripción: Durante esta sesión, los niños tienen la oportunidad de escuchar y dramatizar historias quechuas, lo que les permite sumergirse en la rica tradición oral de esta cultura. A través de juegos, actividades de dramatización y la narración de cuentos, los niños pueden experimentar de manera práctica la narrativa quechua y aprender sobre sus valores, costumbres y personajes.
Sesión de aprendizaje 3: "Caminando en sus zapatos: Desarrollando empatía a través de la dramatización aimara" Descripción: La dramatización se utiliza como una herramienta pedagógica efectiva para que los niños exploren situaciones cotidianas y aspectos de la vida de las personas aimaras. A través de juegos de roles y actividades de dramatización, los niños pueden experimentar cómo es vivir y interactuar en el contexto aimara, lo que contribuye al desarrollo de la empatía y la comprensión intercultural.
Sesión de aprendizaje 4: Imaginando en quechua: Creando escenas teatrales inspiradas en la cultura quechua" Descripción: La actividad principal de la sesión implica que los niños trabajen juntos para concebir y dramatizar escenas que reflejen la riqueza cultural de la comunidad quechua. Esto fomenta la creatividad, la colaboración y el respeto por la cultura quechua, al mismo tiempo que brinda a los niños la oportunidad de expresarse de manera artística y vivencial.
Sesión de aprendizaje 5: "Ritmos y danzas ancestrales: Explorando la cultura aimara a través de la dramatización corporal" Descripción: La actividad central de la sesión implica que los niños se involucren en la práctica de ritmos y danzas aimaras. Esto no solo les permite conectarse con la cultura aimara de manera física y sensorial, sino que también fomenta su coordinación motora y su aprecio por las expresiones artísticas tradicionales. Los niños pueden experimentar la cultura aimara de una manera activa y participativa.
Sesión de aprendizaje 6: "Voces ancestrales: Rescatando y representando historias orales aimaras en la dramatización" Descripción: Durante esta sesión, los niños tienen la oportunidad de escuchar y aprender historias orales aimaras transmitidas por generaciones. Luego, participan en actividades de dramatización en las que representan y reimaginan estas historias. Esto no solo les permite conectarse con el patrimonio cultural aimara, sino que también fomenta su creatividad y habilidades narrativas.
Sesión de aprendizaje 7: "El poder de los mitos y leyendas: Dramatizando relatos quechuas para comprender nuestra identidad cultural" Descripción: Durante esta sesión, los niños tienen la oportunidad de sumergirse en los mitos y leyendas de la cultura quechua. A través de actividades de dramatización, los niños pueden dar vida a estos relatos, lo que les permite no solo comprender la narrativa cultural quechua, sino también reflexionar sobre cómo estas historias influyen en su propia identidad cultural.
Sesión de aprendizaje 8: "Encuentro de dos culturas: Integrando la cultura aimara y quechua en una dramatización intercultural" Descripción: Durante esta sesión, los niños tienen la oportunidad de explorar elementos culturales tanto de la cultura aimara como de la quechua. A través de actividades de dramatización, pueden crear representaciones que integren aspectos de ambas culturas, lo que les permite comprender y valorar las similitudes y diferencias culturales. Esta experiencia promueve la tolerancia, el respeto y la apreciación de la diversidad.

5. Materiales y recursos

- **Vestuario tradicional:** Trajes típicos aimaras y quechuas para los estudiantes, que les ayudarán a sumergirse en el ambiente cultural de cada comunidad.
- **Instrumentos musicales:** Instrumentos tradicionales como zampoñas, quenás, tambores y charangos para acompañar las actividades de dramatización.
- **Espacio escénico:** Un área amplia y adecuada para las representaciones teatrales y actividades de dramatización.
- **Grabaciones de música y canciones tradicionales:** Para ambientar las actividades y proporcionar inspiración a los estudiantes.
- **Fotografías y videos:** Recursos visuales que muestren aspectos de la vida cotidiana, vestimenta, danzas y ceremonias de las culturas aimara y quechua.
- **Libros y cuentos tradicionales:** Recursos literarios que presenten narrativas y leyendas de ambas culturas, para inspirar las dramatizaciones.
- **Objetos simbólicos:** Elementos como tejidos, máscaras, instrumentos musicales y alimentos tradicionales que representen aspectos importantes de las culturas aimara y quechua.



- **Pizarras o cartulinas:** Para realizar lluvias de ideas, mapas conceptuales o dibujos que ayuden a los estudiantes a planificar sus dramatizaciones.
- **Grabadora de audio o video:** Para documentar las representaciones teatrales y actividades de dramatización, permitiendo la revisión y reflexión posterior.

ANEXO 6: EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS







ANEXO 7: MATRIZ DE BASE DE DATOS GRUPO CONTROL

Antes

	PRG.1	PRG.2	PRG.3	PRG.4	PRG.5	PRG.6	PRG.7	PRG.8	PRG.9	PRG.10	PRG.11	PRG.12	PRG.13	PRG.14	PRG.15	PRG.16	PRG.17	PRG.18	PRG.19	PRG.20
Estudiante 1	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	3	2	3	2	3	2	3
Estudiante 2	1	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	1	4	4	3	4	4	4	3	4
Estudiante 3	1	3	4	3	3	4	3	2	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 5	1	3	2	2	2	2	3	1	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3
Estudiante 6	1	4	3	4	3	4	3	1	4	3	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 7	2	4	3	3	4	3	3	2	3	3	4	1	4	4	4	3	4	4	4	3
Estudiante 8	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Estudiante 9	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 10	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2
Estudiante 11	2	2	3	3	2	2	2	1	2	3	2	1	2	2	2	3	2	2	2	3
Estudiante 12	1	2	3	3	3	3	3	1	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3
Estudiante 13	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Estudiante 14	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2
Estudiante 15	2	4	3	3	3	4	3	1	4	4	4	2	3	3	4	4	3	3	4	4
Estudiante 16	2	4	3	3	4	3	4	2	4	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Estudiante 17	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	1	3	2	3	3	3	2	3	3
Estudiante 18	1	3	4	3	4	4	3	1	4	4	4	1	4	4	3	4	4	4	3	4
Estudiante 19	2	4	2	3	2	2	3	1	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2
Estudiante 20	1	3	3	2	2	2	2	1	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3
Estudiante 21	2	3	3	4	4	4	3	2	3	3	3	2	3	4	4	3	3	4	4	3
Estudiante 22	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2
Estudiante 23	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1
Estudiante 24	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2
Estudiante 25	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Estudiante 26	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 27	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 28	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	38	66	63	64	61	65	61	39	66	70	62	39	63	66	64	69	63	66	64	69
MODA	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	3	1	2	2	3
MEDIA	1.36	2.36	2.25	2.29	2.18	2.32	2.18	1.39	2.36	2.5	2.21	1.39	2.25	2.36	2.29	2.46	2.25	2.36	2.29	2.46
MEDIANA	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2.5	2	1	2	2	2	2.5	2	2	2	2.5



Después

	PRG.1	PRG.2	PRG.3	PRG.4	PRG.5	PRG.6	PRG.7	PRG.8	PRG.9	PRG.10	PRG.11	PRG.12	PRG.13	PRG.14	PRG.15	PRG.16	PRG.17	PRG.18	PRG.19	PRG.20
Estudiante 1	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3
Estudiante 2	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4
Estudiante 3	4	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	2	4	2	3	4	4	4	4
Estudiante 4	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 5	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3
Estudiante 6	3	2	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4
Estudiante 7	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3
Estudiante 8	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2
Estudiante 9	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Estudiante 10	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2
Estudiante 11	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3
Estudiante 12	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3
Estudiante 13	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2
Estudiante 14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2
Estudiante 15	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	4	4
Estudiante 16	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3
Estudiante 17	3	2	2	4	3	3	3	2	3	4	3	4	2	2	3	3	3	2	3	3
Estudiante 18	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	4	4	3	4
Estudiante 19	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2
Estudiante 20	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	4	3	2	3	2	2	2	3	3
Estudiante 21	2	4	3	4	3	3	3	3	4	2	3	2	3	2	3	4	3	4	4	3
Estudiante 22	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2
Estudiante 23	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1
Estudiante 24	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2
Estudiante 25	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2
Estudiante 26	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1
Estudiante 27	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 28	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1
TOTAL	61	60	65	67	63	65	64	64	65	58	62	62	60	62	62	60	63	66	64	69
MODA	1	1	2	2	3	3	2	2	2	1	3	1	2	1	3	2	1	2	2	3
MEDIA	2.18	2.14	2.32	2.39	2.25	2.32	2.29	2.29	2.32	2.07	2.21	2.21	2.14	2.21	2.21	2.14	2.25	2.36	2.29	2.46
MEDIANA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2.5



ANEXO 8: MATRIZ DE BASE DE DATOS GRUPO EXPERIMENTAL

Antes

	PRG.1	PRG.2	PRG.3	PRG.4	PRG.5	PRG.6	PRG.7	PRG.8	PRG.9	PRG.10	PRG.11	PRG.12	PRG.13	PRG.14	PRG.15	PRG.16	PRG.17	PRG.18	PRG.19	PRG.20
Estudiante 1	2	3	4	4	3	3	2	3	4	2	3	2	4	4	3	4	2	3	2	3
Estudiante 2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	1	3	2	3	2	4	4	3	4
Estudiante 3	3	2	3	4	4	3	2	4	4	4	4	2	3	4	4	3	4	4	4	4
Estudiante 4	3	1	3	3	4	4	1	4	4	3	3	1	4	3	3	4	1	1	1	1
Estudiante 5	1	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2	1	3	3	3	2	2	3	2	3
Estudiante 6	1	1	3	4	4	1	2	4	4	1	3	1	1	4	1	4	4	4	4	4
Estudiante 7	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	4	4	4	3
Estudiante 8	1	2	3	3	3	3	1	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2
Estudiante 9	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	3	2	2	2	1	1	1	1	1
Estudiante 10	1	3	3	4	3	4	2	4	3	2	2	2	3	4	3	2	1	1	2	2
Estudiante 11	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	1	2	2	2	3
Estudiante 12	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	2	2	3
Estudiante 13	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2
Estudiante 14	2	1	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2
Estudiante 15	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	3	4	4
Estudiante 16	2	2	3	2	3	2	1	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3
Estudiante 17	3	4	1	1	1	1	3	4	1	1	1	1	4	4	1	1	3	2	3	3
Estudiante 18	3	3	4	1	1	1	2	3	1	4	1	3	4	1	1	1	4	4	3	4
Estudiante 19	2	3	4	4	1	1	2	3	1	4	4	2	1	3	4	4	3	3	3	2
Estudiante 20	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Estudiante 21	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	4	4	3
Estudiante 22	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Estudiante 23	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1
Estudiante 24	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2	1	2
Estudiante 25	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2
Estudiante 26	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1
Estudiante 27	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	1	2	1	2	1	1	1	1
Estudiante 28	2	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	54	51	59	59	54	53	58	61	55	54	55	54	59	60	56	56	63	66	64	69
MODA	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	3
MEDIA	1.93	1.82	2.11	2.11	1.93	1.89	2.07	2.18	1.96	1.93	1.96	1.93	2.11	2.14	2	2	2.25	2.36	2.29	2.46
MEDIANA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2.5



Después

	PRG.1	PRG.2	PRG.3	PRG.4	PRG.5	PRG.6	PRG.7	PRG.8	PRG.9	PRG.10	PRG.11	PRG.12	PRG.13	PRG.14	PRG.15	PRG.16	PRG.17	PRG.18	PRG.19	PRG.20
Estudiante 1	3	2	3	2	3	4	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	2	2	3
Estudiante 2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2
Estudiante 3	2	3	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2
Estudiante 4	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2
Estudiante 5	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	4	2	2	3	3	3
Estudiante 6	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2
Estudiante 7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 8	4	4	4	2	4	4	3	3	3	4	3	3	3	2	3	4	4	3	3	3
Estudiante 9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 10	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Estudiante 11	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4
Estudiante 12	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 13	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4
Estudiante 14	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 15	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3
Estudiante 16	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3
Estudiante 17	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1
Estudiante 18	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2
Estudiante 19	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2
Estudiante 20	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3
Estudiante 21	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3
Estudiante 22	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4
Estudiante 23	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4
Estudiante 24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Estudiante 25	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 26	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3
Estudiante 27	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4
Estudiante 28	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
TOTAL	90	88	90	84	88	89	93	88	87	88	88	89	91	86	89	88	89	93	88	87
MODA	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
MEDIA	3.21	3.14	3.21	3	3.14	3.18	3.32	3.14	3.11	3.14	3.14	3.18	3.25	3.07	3.18	3.14	3.18	3.32	3.14	3.11
MEDIANA	4	3.5	4	3.5	3.5	3.5	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3.5	3.5	4	4	3



ANEXO 1 FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCV

Formato digital ☒

Fecha de entrega: 15-06-2026

1. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos: FRANCY IDA CANAZA CHURATA

Dirección: JR. CLORINDA MATO DE TURNER MZ. A. LT. 1B

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: 70163177

Teléfono: 913371450 email: 04francy25@gmail.com

Nombres y Apellidos: _____

Dirección: _____

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: _____

Teléfono: _____ email: _____

Facultad y/o Escuela de Posgrado: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Escuela Profesional o Mención: EDUCACIÓN PRIMARIA

Título o Grado Académico a optar: LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Asesor: Dr. JESUS MAMANI MAMANI

Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:

Trabajo de Investigación ☐

Tesis ☒

Trabajo de Suficiencia Profesional ☐

Trabajo Académico ☐

Título: SOCIODRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA
DEMOCRÁTICAMENTE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO
ADVENTISTA CRISTO REY, JULIACA - 2025

Palabras claves, (3 a 5 términos): Sociodrama, convivencia democrática, ciudadanía, metodología activa,
educación primaria.

¿Esta obra se desarrolló en la UANCV ^{1, 2}?

2

¹ Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados.

² Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.



2. Referencia de tesis:

☐ Bachiller ☒ Título ☐ 2da Especialidad ☐ Maestría ☐ Doctorado

3. Licencias:

a) Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.

Con la autorización de depósito de mi producción intelectual, otorgo a la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

Autorizo su publicación (marque con una X)

- ☐ Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
- ☐ Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): _____
- ☐ No autorizo.

b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?

Sí: significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

No: significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

- ☒ Sí autorizo
- ☐ No autorizo



Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción "internacional" o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción "internacional" emplea el lenguaje y la terminología de los tratados internacionales; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge las particularidades de la legislación peruana.

En consecuencia, **la opción "internacional" goza de una mayor eficacia a nivel mundial, gracias a que tiene jurisdicción neutral.** Mientras que la opción adaptada a la jurisdicción del Perú goza de una mayor eficacia ante los tribunales peruanos.



Internacional



Nacional

Línea de investigación: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P02

Firma de Autor



huella digital

15 de Junio 2026

Fecha