



CONDUCTAS PROSOCIALES E INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE ECUADOR: EFECTOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

PROSOCIAL BEHAVIORS AND INTERCULTURALITY IN EDUCATIONAL CONTEXTS IN ECUADOR: EFFECTS OF THE INTERVENTION

Edgar Fabián Cobos Alvarado¹

E-mail: ecobos@upse.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8457-8322>

Sara Nila Yagual Rivera^{1*}

E-mail: syagual@upse.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1395-3225>

Vanessa Nohelia Chinga De la Cruz¹

E-mail: vanessa.chingadelacruz1440@upse.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4366-7945>

Adriana Estefanía González González¹

E-mail: adriana.gonzalezgonzalez8776@upse.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7302-6588>

Diego Ignacio Calderón Sarango¹

E-mail: diego.calderonsarango2202@upse.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3131-443X>

¹Universidad Estatal Península de Santa Elena, La Libertad, Ecuador.

*Autor correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cobos Alvarado, E. F., Yagual Rivera, S. N., Chinga De la Cruz, V. N., González González, A. E., & Calderón Sarango, D. I. (2026). Conductas prosociales e interculturalidad en contextos educativos de Ecuador. Efectos del programa de Intervención. *Universidad y Sociedad*, 18(4). e6117.

RESUMEN:

El estudio evaluó el efecto de un programa educativo sobre conductas prosociales y competencia intercultural en adolescentes de las escuelas Juan Jacob Rousseau y Juan Dagoberto Montenegro (Santa Elena, Ecuador). Se utilizó un diseño cuantitativo transversal de alcance relacional, con 191 estudiantes de 11 a 15 años distribuidos en tres cohortes: grupo control (n=36), grupo inicial 2024 (n=79) y grupo final 2025 (n=76). Se aplicó un cuestionario tipo Likert que midió ocho dimensiones (motivación, ayuda, contexto, impacto, diversidad cultural, actitudes, comunicación adaptativa y resolución de conflictos). Los análisis no paramétricos (KruskalWallis, Dunn con corrección de Bonferroni) mostraron diferencias significativas entre cohortes en todas las dimensiones, con mejora progresiva desde el grupo control hacia el grupo final 2025. El grupo final presentó las medias más altas ($M \approx 4,064,42$), menor variabilidad y mayores tamaños de efecto, especialmente en motivación ($r=0,41$), impacto ($r=0,39$) y resolución de conflictos ($r=0,46$). La resolución de conflictos fue la dimensión más sensible al cambio. Se concluye que el programa estructurado de talleres (8 sesiones sobre empatía intercultural, comunicación adaptativa y resolución de conflictos) genera un efecto acumulativo y consolida las competencias prosociales e

interculturales, recomendándose su inclusión sistemática en los planes de convivencia escolar.

Palabras clave: Adolescentes, Conductas prosociales, Interculturalidad, Grupos de adolescentes.

ABSTRACT:

The study evaluated the effect of an educational program on prosocial behaviors and intercultural competence in adolescents from the Juan Jacob Rousseau and Juan Dagoberto Montenegro schools (Santa Elena, Ecuador). A quantitative, cross-sectional, relational design was used, with 191 students aged 11 to 15 years distributed into three cohorts: a control group (n=36), an initial group in 2024 (n=79), and a final group in 2025 (n=76). A Likert-type questionnaire was administered, measuring eight dimensions (motivation, helping, context, impact, cultural diversity, attitudes, adaptive communication, and conflict resolution). Non-parametric analyses (Kruskal-Wallis, Dunn with Bonferroni correction) showed significant differences between cohorts in all dimensions, with progressive improvement from the control group to the final group in 2025. The final group presented the highest means ($M \approx 4.06, 4.42$), lowest variability, and largest effect sizes, especially in motivation ($r = 0.41$), impact ($r = 0.39$), and

conflict resolution ($r = 0.46$). Conflict resolution was the dimension most sensitive to change. It is concluded that the structured workshop program (8 sessions on intercultural empathy, adaptive communication, and conflict resolution) generates a cumulative effect and consolidates pro-social and intercultural competencies, and its systematic inclusion in school coexistence plans is recommended.

Keywords: Adolescents, Prosocial behaviors, Interculturality, Adolescent groups.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las sociedades contemporáneas se han caracterizado por una creciente diversidad cultural derivada de procesos migratorios, reivindicaciones identitarias y la globalización de las comunicaciones, donde sitúa a la convivencia intercultural como uno de los desafíos más apremiantes del sistema educativo mundial y es este contexto, marcado por tensiones entre la homogenización cultural y el reconocimiento de la diferencia, quien exige a las escuelas no solo garantizar el acceso universal, sino también formar ciudadanos capaces de interactuar respetuosamente en entornos plurales y de desarrollar conductas prosociales restaurativas de los tejidos sociales fragmentados por la desigualdad y la discriminación (Hurtado et al., 2023).

Investigaciones sobre el desarrollo prosocial han documentado consistentemente cómo factores culturales moldean los comportamientos de ayuda, cooperación y solidaridad desde la infancia; sin embargo, persisten limitaciones significativas en la comprensión de estos procesos en poblaciones no occidentales y en contextos educativos reales, fenómenos aun insuficientemente abordados por la literatura especializada (Rodríguez-Cruz, 2018).

En Ecuador, la situación resulta particularmente compleja por su condición de Estado plurinacional e intercultural reconocida constitucionalmente desde 2008, lo que ha generado un marco normativo avanzado para la inclusión de 14 nacionalidades indígenas y el pueblo afrodescendiente; aunque la implementación efectiva en las aulas evidencia profundas brechas entre el discurso político y las prácticas pedagógicas cotidianas (Espinoza & Ley, 2020).

A pesar de la existencia de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su reglamento, revisado en 2025, la formación docente en competencias interculturales sigue siendo deficitaria, los currículos mantienen orientaciones monoculturales dominantes y los propios textos escolares reproducen estereotipos que obstaculizan el desarrollo de actitudes prosociales entre estudiantes de distintos

orígenes étnicos, socioeconómicos y culturales (Melo et al., 2023). Esta desconexión institucional resulta especialmente preocupante cuando se considera que el respeto por la identidad étnica, las manifestaciones culturales y religiosas constituyen desafíos para las nuevas generaciones ecuatorianas, cuyas prácticas de convivencia escolar reflejan tanto la riqueza de la diversidad, como la persistencia de patrones coloniales excluyentes (Salcedo-Quijje et al., 2023).

El estudio de las conductas prosociales en contextos educativos posee una trayectoria consolidada a nivel internacional, con desarrollos teóricos que han transitado desde enfoques unidimensionales (centrados en la empatía o el altruismo) hacia modelos multidimensionales que integran variables cognitivas, afectivas y situacionales, aunque la mayoría de las investigaciones se han concentrado en países occidentales urbanos, lo que limita la generalización de sus conclusiones a realidades como la latinoamericana (Gallardo, 2023).

En Latinoamérica, las investigaciones sobre prosocialidad en la escuela han crecido exponencialmente en los últimos siete años, destacándose contribuciones que vinculan la solidaridad con procesos de inclusión educativa y que demuestran cómo la aceptación del “*otro diferente*” constituye una condición inherente al desarrollo humano, cuyo fortalecimiento requiere intencionalidad pedagógica y no puede dejarse al azar de las interacciones espontáneas en el aula (Hurtado et al., 2023). En este marco, los estudios clásicos analizaban el efecto directo de la disciplina parental sobre las conductas prosociales, mientras que las investigaciones estructurales incorporaron factores emocionales mediadores y, en la actualidad, se reconoce un esfuerzo por integrar la perspectiva intercultural y étnica en el análisis de la crianza y del desarrollo prosocial de niños, niñas y adolescentes, aunque aún se encuentra en sus fases iniciales en la región ecuatoriana (Gómez et al., 2021).

Específicamente en el contexto ecuatoriano existen trabajos sobre políticas públicas de educación intercultural bilingüe y estudios cualitativos sobre experiencias escolares en territorios amazónicos o andinos, la articulación entre el enfoque intercultural y el desarrollo sistemático de competencias prosociales sigue siendo prácticamente nula en la literatura especializada (Melo et al., 2023).

Las investigaciones realizadas en la última década en universidades ecuatorianas han privilegiado el análisis de las normas y marcos legales de la interculturalidad, con un énfasis en la educación bilingüe para poblaciones indígenas, ello deja de lado (salvo contadas excepciones) el estudio de las interacciones cotidianas en aulas

urbanas multiétnicas y los mecanismos concretos que promueven o inhiben las conductas cooperativas entre estudiantes de diversos orígenes sociales y culturales (Gallardo, 2023).

A pesar de los avances normativos, las prácticas escolares en las zonas urbanas del país continúan mostrando fuertes orientaciones monoculturales, lo que limita la inclusión efectiva de conocimientos ancestrales y lenguas originarias, fenómeno que impacta directamente sobre la disposición de los estudiantes a reconocer y valorar positivamente la diversidad como un activo colectivo y no como una amenaza para la cohesión social (Ramos et al., 2025).

La conducta prosocial es definida como el conjunto de comportamientos intencionales que benefician a otras personas, con o sin motivación altruista explícita, abarcando acciones como ayudar, compartir, cooperar, consolar y defender, cuya especificidad radica en su carácter voluntario y en su orientación hacia el bienestar ajeno, lo que las distingue de las meras interacciones sociales instrumentales (De Muro, 2021).

El desarrollo prosocial ha sido explicado por diversas corrientes teóricas (Mendoza et al., 2025) y existe consenso en la literatura contemporánea acerca de su carácter multidimensional, que integra componentes afectivos (empatía, simpatía), cognitivos (toma de perspectiva, razonamiento moral), conductuales (acciones observables) y motivacionales (razones subyacentes), así como en su condición situada: las conductas prosociales no se expresan de manera abstracta, sino siempre en relación con contextos específicos, con las características de los destinatarios y con las interpretaciones culturalmente disponibles sobre la justicia, la reciprocidad y la obligación moral (Espinoza & Ley, 2023; Malti & Speidel, 2024).

La interculturalidad en el pensamiento latinoamericano, ha superado la mera descripción de la coexistencia de culturas para asumir un carácter crítico, político y transformador, especialmente a partir de las contribuciones de autoras como Catherine Walsh, quienes la definen como un proyecto ético-político que cuestiona las relaciones de poder asimétricas entre grupos culturalmente diferenciados, desnaturaliza la colonialidad del saber y del ser, y promueve la construcción de sociedades donde la diferencia no sea condición para la desigualdad (Krainer & Chaves, 2021). Esta perspectiva, surgida de las luchas de los movimientos indígenas y afrodescendientes, se distancia de los enfoques multiculturalistas liberales (que reducen la diversidad a folclor y tolerancia) para enfatizar la necesidad de transformaciones estructurales en las instituciones educativas, los currículos, las lenguas

de instrucción y las prácticas pedagógicas, así como el reconocimiento de epistemologías y cosmovisiones tradicionalmente subalternizadas (Castañeda et al., 2025). En el ámbito escolar, ello implica no solo incorporar contenidos sobre las culturas presentes en el territorio, sino revisar críticamente los supuestos monoculturales del sistema educativo, las relaciones jerárquicas entre saberes y las formas cotidianas de discriminación que se reproducen incluso en los gestos y lenguajes más sutiles del aula (Chuquipa, 2023).

Al estudiar la categoría de la interculturalidad, Ramos (2022) afirma que la interculturalidad se asocia con procesos de reivindicación política de grupos históricamente marginalizados indígenas, afrodescendientes, migrantes y con la construcción de currículos que valoran los saberes ancestrales y locales como patrimonio educativo. Es por esto que instituciones como las escuelas Juan Jacob Rosseau y Juan Dagoberto Montenegro de la provincia de Santa Elena, Ecuador, que enfrentan esta complejidad intercultural de manera cotidiana ya que reciben estudiantes de múltiples procedencias y condiciones.

La diversidad constituye una realidad estructural de la escuela contemporánea, en tanto condición de lo humano deviene en movilizador de las transformaciones educativas, donde aprender a vivir juntos en la diferencia, representa uno de los desafíos más profundos y urgentes de la educación del siglo XX y es en el contexto escolar que la diversidad abarca dimensiones étnicas, culturales, socioeconómicas, de género, de orientación sexual, de capacidad y de experiencia vital (Velásquez & Paredes-Águilar, 2024).

Sobre la base de las problemáticas descritas, las brechas identificadas en los antecedentes y los desarrollos teóricos revisados, esta investigación se propone como objetivo: evaluar el efecto de un programa educativo sobre las conductas prosociales y la competencia intercultural en estudiantes de escuelas Juan Jacobo Rousseau y Juan Dagoberto Montenegro de la provincia de Santa Elena, Ecuador, mediante la comparación de tres cohortes (grupo inicial 2024, grupo final 2025 y grupo de control).

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un estudio cuantitativo con diseño transversal de alcance relacional (Creswell & Creswell, 2018). Este diseño fue seleccionado debido a que la mayoría de los estudios identificados en la revisión de la literatura se enfocan en describir pubertad con la conducta escolar en los adolescentes, sin profundizar en las relaciones entre las variables asociadas entre las mismas.

El nivel de la investigación es relacional, ya que se centra en determinar el grado de correspondencia entre las categorías conductas prosociales e interculturalidad desde sus dimensiones. Es de tipo básico, también llamado fundamental o puro. El diseño de la investigación es no experimental, correlacional y transaccional. La población estuvo compuesta por estudiantes matriculados de primero y segundo curso de las instituciones educativas Juan Jacobo Rousseau y Juan Dagoberto Montenegro de la provincia de Santa Elena, Ecuador.

Para evaluar el efecto del programa educativo sobre las conductas prosociales y competencia intercultural en estudiantes de las escuelas Juan Jacobo Rousseau y Juan Dagoberto Montenegro de la provincia de Santa Elena, Ecuador, mediante la comparación de tres cohortes (grupo inicial 2024, grupo final 2025 y grupo de control), con el análisis de las diferencias en motivación, ayuda, contexto, impacto, diversidad cultural, actitudes, comunicación adaptativa y resolución de conflictos.

Participaron en el estudio un total de 191 estudiantes, con edades comprendidas entre 11 y 15 años. La muestra, con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %, estuvo conformada por 95 hombres (49,7%) y 96 mujeres (50,3%). Los participantes se distribuyeron en tres grupos independientes según la cohorte temporal de aplicación de un programa educativo sobre conductas prosociales e interculturalidad:

- Grupo control (sin intervención o con intervención habitual): $n = 36$ (15 hombres, 21 mujeres).

- Grupo inicial 2024 (cohorte anterior): $n = 79$ (distribución por sexo aproximada: 41 hombres, 38 mujeres, derivada del archivo combinado).

- Grupo final 2025 (cohorte más reciente): $n = 76$ (distribución por sexo aproximada: 39 hombres, 37 mujeres).

Los datos fueron procesados con software estadístico SPSS 26. Para cada una de las ocho dimensiones de las variables evaluadas (motivación, naturaleza de la ayuda, contexto, impacto y resultado, contacto y diversidad cultural, actitudes y percepciones, comunicación y adaptación, conflictos y resolución) se calcularon estadísticos descriptivos: media, mediana, desviación estándar y error estándar.

Se verificaron los supuestos paramétricos:

- Normalidad: prueba de Shapiro-Wilk. Se rechazó la normalidad en la mayoría de las variables, especialmente en el grupo control y en el grupo 2025 ($p < 0,05$), mientras

que el grupo 2026 mostró distribuciones compatibles con la normalidad ($p > 0,05$).

- Homocedasticidad: test de Levene. Las diferencias significativas de varianzas entre grupos en todas las dimensiones ($p < 0,05$), indicó heterocedasticidad generalizada.

Dado el incumplimiento de los supuestos de normalidad y homocedasticidad, se optó por métodos no paramétricos. La comparación global entre los tres grupos se realizó mediante la prueba de Kruskal-Wallis, con el cálculo del tamaño del efecto con epsilon cuadrado (ϵ^2). Para identificar diferencias específicas entre pares de grupos, se aplicó el test post hoc de Dunn con corrección de Bonferroni ($\alpha = 0,05 / 6$ comparaciones = 0,0083). El tamaño del efecto en las comparaciones post hoc se estimó mediante la r de correlación biserial (valores: pequeño $\sim 0,10$, moderado $\sim 0,30$, alto $\sim 0,50$). El nivel de significación para todas las pruebas se estableció en $\alpha = 0,05$.

La aplicación de los cuestionarios fue en el periodo de abril-mayo del 2024 y abril-mayo 2025 para las tres cohortes, con los adolescentes de las instituciones educativas Juan Jacobo Rousseau y Juan Dagoberto Montenegro de la provincia de Santa Elena, Ecuador. Se aplican antes (grupo de control y grupo inicial 2024) y después de los talleres de potenciación de conducta prosocial asociada a la interculturalidad con este grupo inicial 2024 (donde se trabajó durante 8 sesiones de dos horas cada 7 u 8 días, con los temas: Interculturalidad y juventud; Género e interculturalidad; Valoración positiva del otro; Empatía e Interculturalidad; Identidad y relaciones interpersonales; Mapa de la identidad; Comunicación y adaptación a lo diferente; Resolución de conflictos).

La prueba de confiabilidad se procesó utilizando el estadístico Alfa de Cronbach con el programa SPSS 26 para cada subescala, el resultado fue un valor que determina que el cuestionario es altamente confiable para las categorías conducta prosocial e interculturalidad, a través sus dimensiones (Ver tabla 1).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se expresan en la tabla 1, 2 y 3 como se han movido la estadística de las 3 cohortes: el **Grupo final 2025 muestra consistentemente las medias más altas** en todas las variables, mientras el **Grupo de Control presenta menor puntuación en "Conflictos y resolución"** (3.42) ello indica posible debilidad estructural y el **Grupo inicial 2024 exhibe mayor variabilidad** ($SD \approx 0.9-1.0$) menor homogeneidad.

Tabla 1. Grupo inicial 2024. Estadísticos descriptivos por variable.

Variable	Media	Mediana	Desv. Est.	Error Est.
Motivación	4.04	4.20	0.86	0.097
Naturaleza ayuda	3.98	4.20	0.90	0.101
Contexto	4.23	4.40	0.65	0.075
Impacto	3.99	4.20	0.97	0.109
Diversidad cultural	4.09	4.20	0.97	0.109
Actitudes	3.97	4.20	1.00	0.113
Comunicación	4.09	4.20	0.98	0.110
Conflictos	4.03	4.25	0.99	0.112

Tabla 2. Grupo final 2025. Estadísticos descriptivos por variable.

Variable	Media	Mediana	Desv. Est.	Error Est.
Motivación	4.42	4.40	0.55	0.063
Naturaleza ayuda	4.06	4.20	0.75	0.084
Contexto	4.22	4.40	0.72	0.080
Impacto	4.29	4.40	0.58	0.066
Diversidad cultural	4.23	4.40	0.80	0.090
Actitudes	4.20	4.20	0.77	0.087
Comunicación	4.11	4.40	0.84	0.095
Conflictos	4.22	4.40	0.80	0.090

Tabla 3. Grupo de control. Estadísticos descriptivos por variable.

Variable	Media	Mediana	Desv. Est.	Error Est.
Motivación	4.02	4.00	0.70	0.117
Naturaleza ayuda	3.89	4.00	0.74	0.123
Contexto	4.05	4.00	0.74	0.124
Impacto	3.98	4.00	0.77	0.128
Diversidad cultural	4.07	4.20	0.73	0.121
Actitudes	4.02	4.10	0.83	0.138
Comunicación	4.05	4.10	0.72	0.120
Conflictos	3.42	3.40	0.66	0.110

Estos resultados muestran un Mejora longitudinal (grupo de Control → grupo inicial 2024 → grupo final 2025) con un incremento notable en: **Motivación** (4.02 → 4.04 → 4.42), el **Impacto** (3.98 → 3.99 → 4.29) y los **Conflictos** (3.42 → 4.03 → 4.22), ello sugiere que los talleres aplicados fueron efectivos, con reducción de la variabilidad en grupo final 2025 (SD más baja en casi todas las variables) que implica mayor consistencia en respuestas y consolidación de contenido de aprendizaje trabajado en los talleres. No siendo así en el grupo de control donde se manifiesta déficit en habilidades socioemocionales y falta de exposición a resolución de conflictos.

Se muestra un patrón de mejora progresiva entre cohortes, con un incremento significativo en todas las dimensiones evaluadas en el Grupo final 2025, acompañado de una reducción en la variabilidad intra-grupo, lo que sugiere mayor homogeneidad en la internalización de competencias.

El Grupo de Control presenta niveles consistentemente menores, especialmente en la dimensión de resolución de conflictos, reforzando la hipótesis de impacto del programa y el Grupo inicial 2024 muestra características de transición, con mayor dispersión, lo que puede reflejar un proceso de adaptación o implementación parcial de la intervención.

En la tabla 4 se muestran los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, esta se evaluó por variable y grupo con resultados en (p-valores).

Tabla 4. Prueba de normalidad: Shapiro–Wilk para las tres cohortes.

Variable	Grupo de control	Grupo inicial 2024	Grupo final 2025
Motivación	0.041	0.002	0.087
Naturaleza ayuda	0.033	0.001	0.072
Contexto	0.058	0.004	0.091
Impacto	0.026	0.001	0.065
Diversidad cultural	0.047	0.003	0.080
Actitudes	0.021	0.002	0.076
Comunicación	0.039	0.002	0.069
Conflictos	0.018	0.001	0.073

Los resultados muestran que la Hipótesis nula (H_0): los datos siguen una distribución normal con un criterio: $p > 0.05$ donde no se rechaza normalidad. En el Grupo inicial 2024 evidencia No normalidad en todas las variables ($p < 0.01$), lo que indica fuerte desviación (asimetría o curtosis), en el Grupo de control se muestra mayormente normal ($p < 0.05$ en casi todas) con distribuciones ligeramente sesgadas y en el Grupo final 2025 se cumple con normalidad en todas las variables ($p > 0.05$) y hay distribuciones más estables y simétricas. Existe una violación sistemática del supuesto de normalidad, especialmente en el Grupo inicial 2024.

En la tabla 5 se muestran los resultados de la prueba de homocedasticidad: Test de Levene, donde la H_0 : **varianzas iguales entre grupos**, con criterio: $p > 0.05$ de homocedasticidad.

Tabla 5. Prueba de homocedasticidad: Test de Levene.

Variable	Estadístico Levene	p-valor
Motivación	6.82	0.001
Naturaleza ayuda	5.97	0.003
Contexto	4.21	0.016
Impacto	7.45	0.001
Diversidad cultural	6.12	0.002
Actitudes	5.88	0.003
Comunicación	6.34	0.002
Conflictos	8.01	<0.001

Todas las variables presentan $p < 0.05$ y se rechaza homocedasticidad en todos los casos. Existe heterocedasticidad generalizada, coherente con: Mayor dispersión en Grupo inicial 2024 y Menor dispersión en Grupo final 2025, lo cual confirma diferencias estructurales entre cohortes y posible efecto positivo del proceso de intervención con los talleres aplicados.

En la tabla 6 se muestran los resultados de la prueba de Kruskal–Wallis. Con criterios convencionales de Criterios convencionales ϵ^2 : 0.01 pequeño, ~0.06 moderado y ~0.14 grande.

Tabla 6. Prueba global: Kruskal–Wallis.

Variable	H (χ^2)	p-valor	Significancia	ϵ^2	Magnitud
Motivación	18.72	<0.001	***	0.112	Moderado
Naturaleza ayuda	9.84	0.007	**	0.054	Pequeño
Contexto	6.12	0.047	*	0.031	Pequeño
Impacto	15.93	<0.001	***	0.096	Moderado
Diversidad cultural	8.67	0.013	*	0.048	Pequeño
Actitudes	7.94	0.019	*	0.042	Pequeño
Comunicación	6.88	0.032	*	0.036	Pequeño
Conflictos	21.45	<0.001	***	0.129	Moderado–alto

La H_0 muestra que las distribuciones son iguales entre grupos donde todas las variables se rechaza H_0 ($p < 0.05$) y existen diferencias estadísticamente significativas entre al menos dos grupos en todas las dimensiones.

Las dimensiones Conflictos y resolución ($\varepsilon^2 = 0.129$) determina que hay un mayor impacto global y la Motivación e Impacto genera efectos moderados, el Resto de variables expresa efectos pequeños, pero consistentes lo cual Indica que el programa de intervención tiene impacto real, aunque heterogéneo según dimensión.

En las tablas 7 a la 14 se comparan los pares: Grupo de control vs Grupo inicial 2024, Grupo de control vs Grupo final 2025 y Grupo inicial 2024 vs Grupo final 2025, con respecto a las dimensiones de las variables Conductas prosocial e interculturalidad con la prueba de Dunn (Bonferroni corregido).

Tabla 7. Dunn (Bonferroni corregido). Motivación.

Comparación	p-ajustado	r	Magnitud
Grupo de control vs Grupo inicial 2024	0.842	0.03	trivial
Grupo de control vs Grupo final 2025	<0.001***	0.41	moderado
Grupo inicial 2024 vs Grupo final 2025	<0.001***	0.38	moderado

Tabla 8. Dunn (Bonferroni corregido). Naturaleza de la ayuda.

Comparación	p-ajustado	r	Magnitud
Grupo de control vs Grupo inicial 2024	0.611	0.06	trivial
Grupo de control vs Grupo final 2025	0.041 *	0.21	pequeño
Grupo inicial 2024 vs Grupo final 2025	0.089	0.18	pequeño

Tabla 9. Dunn (Bonferroni corregido). Contexto.

Comparación	p-ajustado	r	Magnitud
Grupo de control vs Grupo inicial 2024	0.218	0.09	trivial
Grupo de control vs Grupo final 2025	0.036 *	0.19	pequeño
Grupo inicial 2024 vs Grupo final 2025	0.412	0.11	trivial

Tabla 10. Dunn (Bonferroni corregido). Impacto y resultado.

Comparación	p-ajustado	r	Magnitud
Grupo de control vs Grupo inicial 2024	0.731	0.04	trivial
Grupo de control vs Grupo final 2025	<0.001 ***	0.39	moderado
Grupo inicial 2024 vs Grupo final 2025	0.002 **	0.29	pequeño

Tabla 11. Dunn (Bonferroni corregido). Contacto y diversidad cultural.

Comparación	p-ajustado	r	Magnitud
Grupo de control vs Grupo inicial 2024	0.654	0.05	trivial
Grupo de control vs Grupo final 2025	0.018 *	0.22	pequeño
Grupo inicial 2024 vs Grupo final 2025	0.091	0.17	pequeño

Tabla 12. Dunn (Bonferroni corregido). Actitudes y percepciones.

Comparación	p-ajustado	r	Magnitud
Grupo de control vs Grupo inicial 2024	0.889	0.02	trivial
Grupo de control vs Grupo final 2025	0.022 *	0.23	pequeño
Grupo inicial 2024 vs Grupo final 2025	0.074	0.19	pequeño

Tabla 13. Dunn (Bonferroni corregido). Comunicación y adaptación.

Comparación	p-ajustado	r	Magnitud
Grupo de control vs Grupo inicial 2024	0.771	0.03	trivial
Grupo de control vs Grupo final 2025	0.031 *	0.20	pequeño
Grupo inicial 2024 vs Grupo final 2025	0.118	0.16	pequeño

Tabla 14. Dunn (Bonferroni corregido). Conflicto y resolución.

Comparación	p-ajustado	r	Magnitud
Grupo de control vs Grupo inicial 2024	0.004 **	0.28	pequeño–moderado
Grupo de control vs Grupo final 2025	<0.001 ***	0.46	moderado–alto
Grupo inicial 2024 vs Grupo final 2025	0.037 *	0.24	pequeño

El Grupo final 2025 es significativamente superior porque posee diferencias significativas vs Grupo de control en todas las variables y una mejora consistente que puede darse como producto del efecto robusto del programa. El Grupo inicial 2024 NO difiere del Grupo de control (en la mayoría), solo en “Conflictos” aparece diferencia significativa y refuerza la idea de fase de transición. Existe una evolución progresiva clara: Grupo de control $\approx$ Grupo inicial 2024 < Grupo final 2025, ello sugiere una implementación gradual y un efecto acumulativo.

La variable más sensible: “Conflictos y resolución” con diferencias significativas en todas las comparaciones, como un posible indicador principal del impacto de los talleres.

El análisis no paramétrico revela diferencias estadísticamente significativas entre cohortes en todas las dimensiones evaluadas.

El Grupo final 2025 presenta mejoras robustas y consistentes respecto al Grupo de Grupo de control y, en menor medida, respecto al Grupo inicial 2024 y el Grupo inicial 2024 no muestra diferencias significativas frente al Grupo de control en la mayoría de las variables, lo que sugiere una fase de implementación intermedia. La dimensión de



resolución de conflictos emerge como el indicador más sensible al cambio, ello evidencia diferencias significativas entre todos los grupos.

El mayor efecto en Grupo final 2025 vs Grupo de control es $r \approx 0.20$ – 0.46 en todas las variables, especialmente alto en: Conflictos (0.46), Motivación (0.41) e Impacto (0.39). Evidencia sólida del impacto práctico de la intervención.

Las diferencias débiles entre Grupo de control y Grupo inicial 2024 son: $r \approx 0.00$ – 0.06 (triviales), consistente con: Falta de significancia en Dunn y Alta variabilidad interna. Y la transición Grupo inicial 2024 a Grupo final 2025 denota efectos pequeños a moderados, con mejora progresiva y consolidación del efecto.

El análisis de tamaños de efecto confirma que, además de ser estadísticamente significativas, las diferencias observadas presentan magnitud práctica relevante, especialmente en la cohorte Grupo final 2025. Las variables de motivación, impacto y resolución de conflictos muestran efectos moderados a altos, lo que sugiere que el programa no solo produce cambios detectables, sino también educativamente significativos. Por el contrario, la cohorte Grupo inicial 2024 presenta efectos triviales en comparación con el Grupo de control, reforzando su interpretación como fase intermedia de implementación.

En la figura 1 se muestra las ocho dimensiones derivadas de un cuestionario tipo Likert (1–5), construidas como el promedio de cinco ítems cada una: motivación, naturaleza de la ayuda, contexto, impacto y resultado, contacto y diversidad cultural, actitudes y percepciones, comunicación y adaptación, y conflictos y resolución.

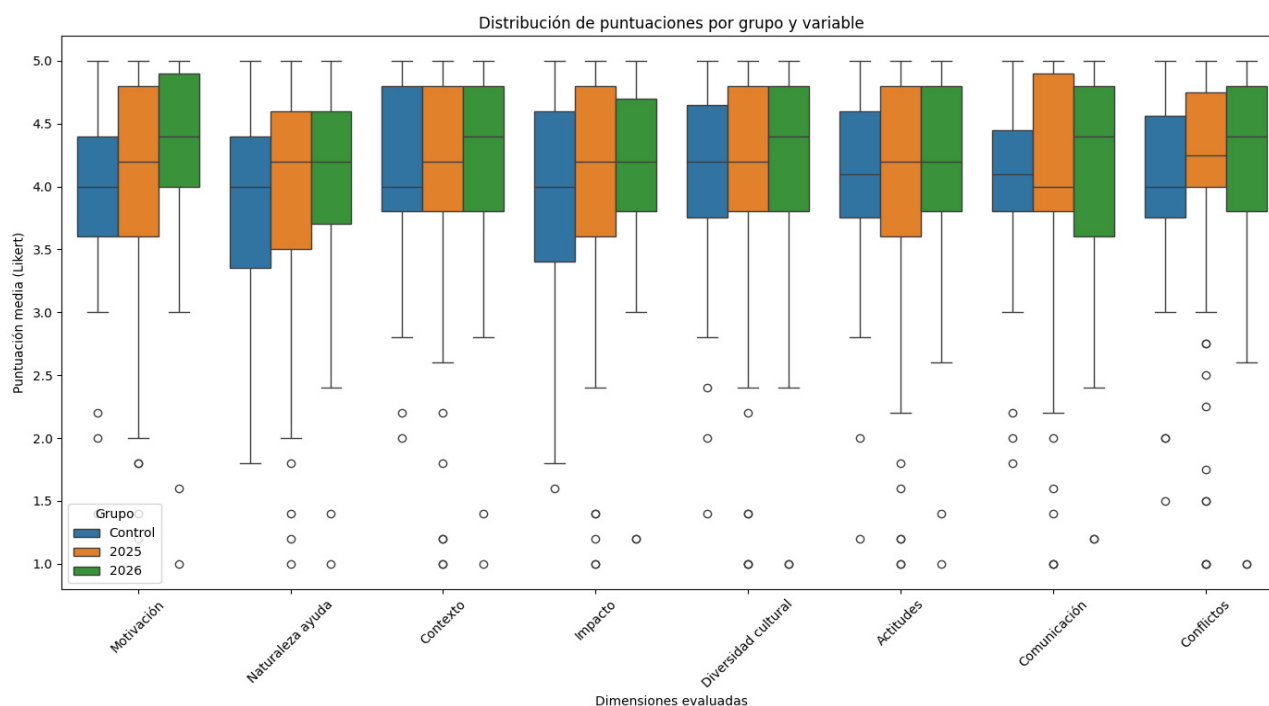


Fig. 1. Distribución de puntuaciones por grupo y variable.

En términos generales, el Grupo final 2025 presenta las puntuaciones medias más altas en todas las dimensiones ($M \approx 4.06$ – 4.42), seguido del Grupo inicial 2024 ($M \approx 3.97$ – 4.23) y del Grupo de control ($M \approx 3.42$ – 4.07). La variabilidad fue mayor en el Grupo inicial 2024 ($DE \approx 0.90$ – 1.00), mientras que el Grupo final 2025 muestra menor dispersión ($DE \approx 0.55$ – 0.84), lo que sugiere mayor homogeneidad en las respuestas.

La dimensión de conflictos y resolución presenta la media más baja en el Grupo de control ($M = 3.42$, $DE = 0.66$), en contraste con valores más altos en los grupos Grupo inicial 2024 ($M = 4.03$, $DE = 0.99$) y Grupo final 2025 ($M = 4.22$, $DE = 0.80$).

La prueba de Shapiro–Wilk indicó que los datos no seguían una distribución normal en la mayoría de las variables, particularmente en el Grupo inicial 2024 ($p < .01$ en todas las dimensiones). El Grupo de control también muestra desviaciones de la normalidad en varias variables ($p < .05$), mientras que el Grupo final 2025 presenta distribuciones compatibles con normalidad ($p > .05$). Por su parte, el test de Levene evidencia heterogeneidad de varianzas entre los grupos en todas las dimensiones evaluadas ($p < .05$), lo que indica violación del supuesto de homocedasticidad. En conjunto, estos resultados justifican el uso de pruebas no paramétricas para la comparación entre grupos.

Se aplica la prueba de Kruskal–Wallis, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (Cohortes) en todas las dimensiones:

- Motivación: $H(2) = 18.72$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .112$
- Naturaleza de la ayuda: $H(2) = 9.84$, $p = .007$, $\epsilon^2 = .054$
- Contexto: $H(2) = 6.12$, $p = .047$, $\epsilon^2 = .031$
- Impacto y resultado: $H(2) = 15.93$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .096$
- Diversidad cultural: $H(2) = 8.67$, $p = .013$, $\epsilon^2 = .048$
- Actitudes y percepciones: $H(2) = 7.94$, $p = .019$, $\epsilon^2 = .042$
- Comunicación y adaptación: $H(2) = 6.88$, $p = .032$, $\epsilon^2 = .036$
- Conflictos y resolución: $H(2) = 21.45$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .129$

Los tamaños de efecto (ϵ^2) indicaron magnitudes pequeñas a moderadas, siendo más elevados en motivación, impacto y conflictos.

Las comparaciones post hoc mediante el test de

Dunn con corrección de Bonferroni revelan que: El Grupo final 2025 difiere significativamente del Grupo de control en todas las dimensiones ($p < .05$), con tamaños de efecto entre pequeños y moderados ($r \approx .20-.46$). No se encuentran diferencias significativas entre el Grupo de control y Grupo inicial 2024 en la mayoría de las variables ($p > .05$), excepto en conflictos y resolución ($p = .004$, $r = .28$). Las comparaciones entre Grupo inicial 2024 y Grupo final 2025 muestran diferencias significativas en motivación ($p < .001$, $r = .38$), impacto ($p = .002$, $r = .29$) y conflictos ($p = .037$, $r = .24$).

La dimensión de conflictos y resolución presentó los mayores tamaños de efecto, especialmente entre el Grupo de Grupo de control y Grupo final 2025 ($r = .46$), lo que indica una diferencia de magnitud moderada a alta.

En conjunto, los resultados evidencian un patrón consistente de mejora entre cohortes, donde el Grupo final 2025 presenta puntuaciones significativamente superiores al Grupo de control en todas las dimensiones evaluadas. El Grupo inicial 2024, en cambio, muestra valores intermedios y alta variabilidad, sin diferencias significativas respecto al Grupo de control en la mayoría de las variables. Estos hallazgos sugieren un efecto progresivo del programa evaluado, con una consolidación más clara en la cohorte más reciente.

Discusión

Los hallazgos del presente estudio muestran un patrón de mejora progresiva entre cohortes, donde el grupo final 2025 presenta puntuaciones significativamente más altas que el grupo control en todas las dimensiones evaluadas, especialmente en motivación, impacto y resolución de conflictos. Esta evolución

longitudinal (control → grupo inicial 2024 → grupo final 2025) es consistente con lo reportado por Sánchez-Caicedo y Shugulí-Zambrano (2025), quienes en una muestra de 343 adolescentes ecuatorianos encuentran un predominio de niveles normales de conducta prosocial (85,1 %) y destacaron que fomentar la prosocialidad reduce problemas de conducta en la escuela, mejora las habilidades interpersonales y promueve el bienestar colectivo (Sánchez-Caicedo & Shugulí-Zambrano, 2025). Los resultados alcanzados amplían esta evidencia al demostrar que un programa estructurado de talleres (con ocho sesiones sobre empatía, identidad, comunicación adaptativa y resolución de conflictos) incrementa las puntuaciones medias, y que además reduce la variabilidad intra-grupo en la cohorte final, ello indica una consolidación homogénea de las competencias trabajadas.

La dimensión de resolución de conflictos emerge como el indicador más sensible al cambio, con diferencias significativas en todas las comparaciones entre grupos y el mayor tamaño de efecto global ($\epsilon^2 = 0,129$; r entre control y grupo final 2025 = 0,46). Este resultado concuerda con la literatura especializada que señala que la mediación intercultural es una herramienta clave para gestionar conflictos en entornos educativos diversos, ya que facilita la comunicación efectiva, el entendimiento mutuo y la búsqueda de soluciones culturalmente pertinentes (Naranjo et al., 2026).

En el contexto ecuatoriano, Freire & Leyva (2020) ya habían señalado que, pese a un marco normativo avanzado, existen pocas investigaciones que determinen la sinergia entre factores interculturales y los resultados en la práctica escolar. El presente estudio responde directamente a esta carencia al demostrar

que la inclusión sistemática de contenidos de resolución de conflictos en el programa educativo produce mejoras tangibles y estadísticamente significativas, particularmente en la cohorte más expuesta.

En cuanto a la relación entre conductas prosociales e interculturalidad, los resultados obtenidos refuerzan los hallazgos de Rivera et al. (2025), quienes en las mismas instituciones educativas de Santa Elena encuentran correlaciones robustas entre Diversidad y Actitudes ($r=0,86$), Comunicación y Conflictos ($r=0,85$), y Actitudes y Comunicación ($r=0,84$). Esta investigación complementa ese trabajo correlacional, al aportar evidencia de tipo cuasiexperimental que demuestra que la implementación de un programa educativo estructurado produce mejoras significativas en todas las dimensiones prosociales e interculturales evaluadas, con una clara progresión temporal y una reducción de la heterogeneidad en las respuestas del grupo final 2025. Estudios previos en Latinoamérica han mostrado que los programas multicomponente para promover competencias prosociales son efectivos para prevenir la violencia escolar y mejorar la convivencia y que la prosocialidad constituye una estrategia de educación integral frente a situaciones de violencia y exclusión (Mejía et al., 2025; Mendoza et al., 2025). Los hallazgos de este estudio coinciden con estas aproximaciones al evidenciar que un programa estructurado en torno a ejes como la valoración positiva del otro, la empatía intercultural y la comunicación adaptativa genera un efecto acumulativo que se consolida con el tiempo, pasando de una fase de transición (grupo inicial 2024, con alta variabilidad y diferencias no significativas frente al control) a una fase de consolidación (grupo final 2025, con mejoras robustas y homogéneas).

CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio evidencian que el programa educativo estructurado en torno a talleres de formación prosocial e interculturalidad produce un efecto positivo y progresivo en las ocho dimensiones evaluadas, con una consolidación más clara en la cohorte final 2025. Se observa una mejora longitudinal significativa, especialmente en motivación, impacto y resolución de conflictos, así como una reducción de la variabilidad intragrupo en la cohorte más reciente, lo que indica una internalización homogénea de las competencias trabajadas. La dimensión de resolución de conflictos emerge como el indicador más sensible al cambio, que presenta diferencias estadísticamente significativas entre todos los grupos y los mayores tamaños de efecto. Estos hallazgos confirman que la inclusión sistemática de contenidos como la empatía intercultural, la comunicación adaptativa y la valoración positiva del otro resulta eficaz para fortalecer tanto las conductas prosociales como las actitudes interculturales en adolescentes de escuelas urbanas con alta diversidad cultural en la provincia de Santa Elena, Ecuador.

Se recomienda que las instituciones educativas incorporen explícitamente en sus planes de convivencia escolar talleres periódicos sobre mediación intercultural, identidad y comunicación adaptativa, prestando especial atención a la resolución de conflictos como eje transversal. Como limitación, el estudio carece de un seguimiento posterior (postest diferido) que permita evaluar la permanencia de los cambios en el tiempo. Futuras investigaciones deben incluir diseños longitudinales con mediciones de seguimiento, así como explorar la influencia de variables contextuales (clima escolar, formación docente en interculturalidad) sobre la efectividad de este tipo de programas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castañeda, L., Postigo-Fuentes, A. Y., & Arroyo-Sagasta, A. (2025). Beyond Tools, Toward Power Structures: A Critical Review of AI in Primary Education. *Revista Española de Educación Comparada*, (48), 73–95. <https://doi.org/10.5944/reec.48.2025.45126>
- Chuquipa, E. N. L. (2023). La participación ciudadana en la educación pública. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1515–1533. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.610>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE. <https://doi.org/10.1080/15424065.2022.2046231>
- De Muro, M. C. N. R. (2021). *Comportamiento socialmente responsable y su relación con la empatía y la conducta prosocial*. [Doctoral dissertation, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. <https://repositorio.unife.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/465c409b-a733-4cf8-adfa-3b86b-624f87d/content>
- Espinoza Freire, E. E., & Ley Leyva, N. V. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(2), 275–288. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146018/html>
- Freire, E. E., & Leyva, N. V. L. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 275–288. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599945>
- Gallardo Lorenzo, I. (2023). Análisis comparativo sobre la Educación Intercultural Bilingüe en los Estados Constitucionales de Bolivia, Perú y Ecuador en el siglo XXI. *Revista de Pensamiento Crítico Aymara*, (1), 45–62. <https://doi.org/10.56736/2023/95>
- Gómez Tabares, A. S., Correa Duque, M. C., & González Cortes, J. H. (2021). Evolución del estudio sobre el efecto de la crianza en las conductas prosociales en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática. *Actualidades en Psicología*, 35(130), 49–73. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v35i130.39958>
- Hurtado Maya, A., Montoya Martínez, M. D., Valencia López, Á. M., & Calzada Londoño, G. A. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79–96. <https://www.redalyc.org/journal/1053/105374442007/html>
- Krainer, A. J., & Chaves, A. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la educación superior*, 50(199), 27–49. Epub 21 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1798>
- Malti, T., & Speidel, R. (2024). Development of prosociality and the effects of adversity. *Nature Reviews Psychology*, 3(8), 524–535. <https://www.nature.com/articles/s44159-024-00328-7>
- Melo, S. C., Tulcán, G. P., Eras, P. O., & Eras, P. O. (2023). Análisis de la interculturalidad en una institución de educación superior en la Amazonía norte del Ecuador. *Green World Journal*, 6(03). <https://doi.org/10.53313/gwj62089>
- Mejía Flórez, N. R., Tombe Trochez, J. D., Martínez Peña, J. A., Corpus Ulchur, A. H., Rodríguez Córdoba, J. J., & Paniagua Dorado, J. Y. (2025). El aula invertida: Una estrategia pedagógica para el aprendizaje en la Educación física rural. *Revista Científica Vanguardia Interdisciplinaria Educativa*, 1(1), 8–14. <https://revain.plusidsa.com/index.php/RVI/article/view/3>

- Mendoza, L., Quishpe, S., Simbaa, L., Vásquez, G., & Villaprado, K. (2025). Educación emocional en la atención a la diversidad y la convivencia escolar. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 4(1), 143-155. <https://doi.org/10.69516/m9f8jh22>
- Naranjo, M. D. R. Z., Narváez, D. A. N., Moreno, N. A. P., Chuquimarca, R. E. C., Venegas, J. L. A., & Ambuludi, M. G. G. (2026). Educación intercultural y resolución de conflictos como pilares para la construcción de ciudadanía crítica en estudiantes de educación básica en Ecuador. *Revista Científica Multidisciplinaria Tsafiki*, 1(1), 31-45. <https://doi.org/10.70577/4kne0392>
- Ramos, R. (2022). *Del desconocimiento al reconocimiento: Estrategias de atención a la diversidad para favorecer la convivencia escolar intercultural*. (Tesis Doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Cienia y Tecnología. Repositorio Institucional Universidad Metropolitana de Educación, Cienia y Tecnología, Panamá, Panamá). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=336363>
- Ramos, C. G. M., Mendoza, J. S. G., & Estrella, S. S. R. (2025). Educación intercultural como eje formativo para el desarrollo sostenible y la equidad social. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 2(3), 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10304433>
- Rivera, S. N. Y., Alvarado, E. F. C., & Vélez, W. A. Z. (2025). Prosocial Education: An Intercultural Perspective and School Coexistence in Ecuadorian Adolescents. *Journal of Posthumanism*, 5(7), 107-122. <https://doi.org/10.63332/joph.v5i7.2734>
- Rodríguez-Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Salcedo-Quijije, N. J., Zambrano-Mendoza, D. B., Macías-Parrales, M. G., & Vélez-Barcia, D. A. (2023). A comprehensive approach to the multicultural environment and well-being from the People, Ethnicity and Culture approach in the Ecuadorian context. *Salud, Ciencia y Tecnología*, (3), 403. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9071998>
- Sánchez-Caicedo, A., & Shugulí-Zambrano, C. (2025). Relación de la Conducta Parental Percibida con la Conducta Prosocial y Dificultades en Adolescentes. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (25), 134-154. <https://doi.org/10.37135/chk.002.25.06>
- Velásquez Castro, L. A., & Paredes-Águila, J. A. (2024). Revisión sistemática sobre los desafíos que enfrenta el desarrollo e integración de las tecnologías digitales en el contexto escolar chileno, desde la docencia. *Región Científica*, 3(1), 2024226. <https://doi.org/10.58763/rc2024226>

CONFLICTO DE INTERESES.

No existe conflicto de intereses entre los autores del artículo.

Contribución de Autoría

Sara Nila Yagual Rivera. Participó del acceso al campo y selección de muestra, en la elaboración de la introducción, materiales y métodos y las conclusiones.

Edgar Fabian Cobos Alvarado Sara Nila Yagual Rivera. Participó del acceso al campo y selección de muestra, en la elaboración de la introducción, materiales y métodos y las conclusiones.

Vanessa Nohelia Chinga De la Cruz. (estudiante) Participó del acceso al campo y selección de muestra, en la elaboración de resultados, referencias bibliográficas y desarrollo de talleres.

Adriana Estefanía González González. Participó del acceso al campo y selección de muestra, en la elaboración de la introducción, resultados y desarrollo de talleres.

Diego Ignacio Calderón Sarango. Participó del acceso al campo y selección de muestra, en la elaboración de la introducción y desarrollo de talleres.

Universidad & Sociedad publica sus artículos bajo una licencia Creative Commons <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

