

Interculturalidad y paz escolar en desempeño académico por competencias en estudiantes del régimen Costa, 2025-2026

Mariana Elizabeth Espinoza León^{1*}, Pablo José Gutiérrez Quezada²,
Jimmy Patricio Moreno³; Holinda del Cisne Medina Montaña⁴

Resumen

El estudio examinó la relación entre interculturalidad, paz escolar y desempeño académico por competencias en estudiantes de Educación Básica Superior del régimen Costa durante el año lectivo 2025-2026. El objetivo consistió en aplicar un programa de refuerzo después de clases compuesto por 34 sesiones semanales, orientado al trabajo de la convivencia, la interculturalidad y el desempeño por competencias. Se utilizó un enfoque mixto secuencial explicativo con estructura pretest-posttest, cortes intermedios y triangulación mediante portafolio y observación docente. La muestra estuvo conformada por 160 estudiantes de octavo y noveno año. Los resultados mostraron incrementos entre las mediciones inicial y final en respeto, empatía, colaboración, autorregulación y reconocimiento intercultural, junto con diferencias en comunicación, trabajo colaborativo y resolución de problemas. La asistencia se asoció con la convivencia total final ($p = 0,50$), el reconocimiento intercultural final ($p = 0,43$) y el desempeño académico final ($p = 0,46$), con $p < ,001$. La convivencia total presentó una diferencia estadísticamente significativa entre el inicio y el final, $t(159) = 14,60$, $p < ,001$, $d_z = 1,15$. En conjunto, los resultados describieron variaciones favorables durante el periodo analizado, aunque el diseño sin grupo de comparación no permite atribuir las exclusivamente al programa.

Palabras clave: interculturalidad, convivencia escolar, paz escolar, aprendizaje por competencias, educación básica superior.

Interculturality and School Peace in Competency-Based Academic Performance Among Students in the Costa Regime, 2025-2026

Abstract

The study examined the relationship between interculturality, school peace, and competency-based academic performance among lower secondary students in Ecuador's Costa regime during the 2025-2026 school year. The objective was to implement an after-school reinforcement program comprising 34 weekly sessions focused on school coexistence, interculturality, and competency-based performance. A sequential explanatory mixed-methods approach was used with a pretest-posttest structure, intermediate measurement points, and triangulation through student portfolios and teacher observations. The sample consisted of 160 eighth- and ninth-grade students. Results showed increases between the initial and final measurements in respect, empathy, collaboration, self-regulation, and intercultural recognition, together with differences in communication, collaborative work, and problem solving. Attendance was associated with final school coexistence ($p = .50$), final intercultural recognition ($p = .43$), and final academic performance ($p = .46$), with $p < .001$. Total school coexistence showed a statistically significant difference between the initial and final measurements, $t(159) = 14.60$, $p < .001$, $d_z = 1.15$. Overall, the results described favorable variations during the study period; however, the absence of a comparison group prevents attributing these changes exclusively to the program.

Keywords: interculturality, school coexistence, school peace, competency-based learning, lower secondary education.

Recibido: 07 de mayo de 2026

Aceptado: 24 de agosto de 2026

¹ Universidad Nacional de Loja, Ecuador; mariana.espinoza@unl.edu.ec; <https://orcid.org/0000-0001-6997-6122>

² Universidad Nacional de Loja, Ecuador; pablo.j.gutierrez@unl.edu.ec; <https://orcid.org/0000-0002-8051-505X>

³ Unidad Educativa "24 de Mayo", Ecuador; jimmy.patric34@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0008-1926-0618>

⁴ Universidad Nacional de Loja, Ecuador; holinda.medina@unl.edu.ec; <https://orcid.org/0009-0006-6603-4002>

*Autor de correspondencia

I. INTRODUCCIÓN

La interculturalidad en educación se entiende como una práctica cotidiana de reconocimiento, diálogo y aprendizaje entre personas con historias, lenguas, costumbres y modos de vida distintos; su presencia en la escuela se observa en el trato, las normas y las oportunidades de participación. A su vez, la paz escolar se expresa como un estado de convivencia que reduce la agresión, sostiene el respeto y mejora la resolución de conflictos dentro del aula.

En el ámbito educativo, la escuela cumple una función social que supera la transmisión de contenidos, porque también contribuye a la formación ciudadana y a los hábitos de convivencia. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible vinculan la educación de calidad con la inclusión y la equidad, lo que supone ambientes seguros para aprender, mientras que el objetivo orientado a paz y justicia plantea el fortalecimiento de prácticas pacíficas e instituciones confiables (Naciones Unidas, 2015a, 2015b). Sin embargo, estas metas se debilitan cuando la violencia entre pares o las expresiones de discriminación se normalizan dentro de la vida escolar.

La inseguridad en el aula afecta la autoestima, la participación y el sentido de pertenencia del estudiantado. En el plano institucional, los conflictos constantes incrementan la tensión, deterioran la relación entre la escuela y la familia y reducen la confianza en las normas compartidas. Esta situación también afecta procesos pedagógicos como el trabajo colaborativo, la escucha y el desarrollo de acuerdos, componentes relacionados con el aprendizaje por competencias.

En Ecuador, el marco normativo y de política educativa reconoce a las instituciones como espacios orientados a promover una cultura de paz, convivencia social e interculturalidad, lo que sitúa el problema dentro de las responsabilidades del sistema educativo (Asamblea Nacional del Ecuador, 2025). En el ámbito de la política educativa, el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (2025b) indicó que el país cuenta con un Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia en el Contexto Educativo, dirigido a organizar acciones de prevención, detección y abordaje con énfasis en la protección de derechos dentro de la escuela. Por tanto, el análisis se delimitó

al régimen Costa en Ecuador durante el año lectivo 2025-2026, sin extender las interpretaciones hacia otros regímenes.

En relación con la interculturalidad, el desarrollo escolar implica trasladar el discurso hacia prácticas observables vinculadas con el reconocimiento de identidades, el trato sin estigmas y la participación sin barreras en las actividades comunes. La medición de estas dimensiones también presenta dificultades, debido a que un instrumento poco preciso puede confundir las opiniones con las conductas y limitar el seguimiento de los cambios. Pacco et al. (2024) señalan que la integración y el respeto por diversas perspectivas se asocian con mejores condiciones de interacción escolar cuando existen estrategias pedagógicas consistentes y normas explícitas de trato. En contraste, una atención superficial de la diversidad puede mantener prácticas de exclusión que afectan la vida cotidiana del aula y limitan el diálogo ante las diferencias.

Desde el campo de la evaluación, la literatura reciente destaca la utilización de instrumentos validados para estudiar la sensibilidad intercultural en población escolar, debido a que la calidad de la medición condiciona las decisiones pedagógicas y la interpretación de los resultados (Quishpe-Guano y Pérez-Fernández, 2025). Una medición confiable permite distinguir dimensiones como el respeto, la apertura hacia el otro y el manejo de malentendidos culturales, lo que facilita la comparación entre distintos momentos del periodo académico.

Respecto de la paz escolar y la convivencia, Ballena et al. (2025) plantean que la violencia escolar responde a factores múltiples y que su disminución implica acciones formativas continuas junto con protocolos de cuidado. Por su parte, Méndez et al. (2025) señalan que la convivencia escolar se relaciona con el aprendizaje, debido a que un clima deteriorado limita la concentración, reduce el esfuerzo académico y debilita el trabajo cooperativo en Educación Básica.

En conjunto, la literatura muestra que el reconocimiento de la diversidad y las normas de trato justo se relacionan con una menor presencia de tensiones vinculadas con la discriminación y con mayores manifestaciones de respeto. Sin embargo, estas relaciones pueden variar entre contextos según la continuidad de las acciones, el acompañamiento docente y las condiciones institucionales.

En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (2025a) estableció lineamientos de convivencia intercultural dirigidos a fomentar la valoración de la diversidad y prácticas libres de discriminación dentro de la comunidad educativa. A pesar de este marco institucional, los contextos escolares expuestos a conflictividad social demandan intervenciones acompañadas de registros que permitan examinar las variaciones observadas, debido a que las disposiciones normativas por sí solas no describen cómo se desarrollan los hábitos, el seguimiento y los cambios dentro del aula.

En el ámbito local, la situación problemática se manifestó mediante conflictos entre estudiantes, debilitamiento de los acuerdos de aula y riesgos del entorno que afectaron el clima escolar, la participación y el desempeño en tareas por competencias. La brecha de conocimiento se ubicó en la ausencia de mediciones realizadas en distintos momentos del año lectivo que permitieran examinar la evolución de la interculturalidad y la paz escolar, junto con información cualitativa destinada a comprender el proceso observado y no únicamente el resultado final.

La investigación se justificó por su utilidad práctica, debido a que desarrolló un programa anual de refuerzo después de clases con registro semanal y seguimiento por periodos en dos instituciones del régimen Costa. Su aporte también se situó en la integración de mediciones cuantitativas comparables con información cualitativa orientada a interpretar las variaciones registradas sin atribuirles de manera exclusiva a la intervención.

El objetivo general fue aplicar, durante el año lectivo 2025-2026 del régimen Costa en Ecuador, un programa de refuerzo después de clases compuesto por 34 sesiones semanales con estrategias alternadas, orientado al fortalecimiento de la interculturalidad, la convivencia y la paz escolar, así como al acompañamiento del desempeño académico por competencias en estudiantes de Educación Básica Superior de dos instituciones educativas.

En correspondencia con este propósito, la pregunta de investigación fue: ¿cómo se relacionaron, en esta población y contexto, las variaciones registradas en interculturalidad, convivencia y paz escolar con el desempeño académico por competencias después de la intervención anual, y qué información procedente

de los productos del estudiantado y de la observación docente permitió interpretar dichas variaciones?

II. METODOLOGÍA

Enfoque y paradigma

El estudio se desarrolló con enfoque mixto y paradigma pragmático, debido a que integró mediciones comparables por cortes con evidencia cualitativa orientada a explicar el proceso observado. En esta lógica se alineó con el uso del diseño secuencial explicativo en investigaciones recientes que combinaron encuesta y profundización posterior para comprender patrones detectados en la fase cuantitativa (Healey et al., 2025).

Tipo de investigación

La investigación fue aplicada debido a que se ejecutó una intervención educativa en un contexto real. También presentó un alcance descriptivo, puesto que caracterizó los niveles de interculturalidad, convivencia y paz escolar en distintos momentos del año lectivo. A su vez, incorporó un componente correlacional orientado a examinar la asociación entre la participación en el programa y los resultados obtenidos en los indicadores seleccionados. El componente cualitativo permitió interpretar las variaciones observadas mediante los productos del estudiantado y los registros docentes.

Diseño de investigación

Se aplicó un diseño mixto secuencial explicativo de un solo grupo, con estructura pretest-postest y cortes intermedios durante el año lectivo. En el componente cuantitativo se describieron y compararon los indicadores de interculturalidad, convivencia y paz escolar en distintos momentos, junto con las mediciones inicial y final del desempeño académico por competencias. Posteriormente, el componente cualitativo se utilizó para interpretar las variaciones registradas mediante los productos del portafolio y los registros de observación docente. Esta organización siguió la lógica planteada por Nowell et al. (2024), quienes analizaron primero los patrones cuantitativos y después incorporaron información cualitativa para profundizar su interpretación.

Población

La población estuvo conformada por estudiantes

de Educación General Básica Superior de dos instituciones educativas pertenecientes al régimen Costa durante el año lectivo 2025-2026.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 160 estudiantes, distribuidos en 80 de octavo y 80 de noveno año. La participación se efectuó con autorización institucional, consentimiento informado de los representantes legales y asentimiento del estudiantado cuando correspondió.

Muestreo

Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a criterios de acceso, factibilidad operativa y autorización de las instituciones participantes. En consecuencia, la interpretación de los resultados se circunscribió a las dos instituciones estudiadas del régimen Costa y no se generalizó hacia otras instituciones o regímenes educativos.

Técnicas e instrumentos de investigación

La recolección de datos combinó técnicas cuantitativas y cualitativas para comparar los distintos momentos de medición e interpretar el proceso observado.

Técnicas

Se emplearon la encuesta por cortes, la evaluación de tareas por competencias, la observación sistemática de la convivencia en el aula y otros espacios de interacción, junto con el análisis de productos del portafolio. La revisión periódica permitió identificar variaciones en las conductas, el lenguaje y los acuerdos durante el año lectivo.

Instrumentos

Se aplicó un cuestionario con escala tipo Likert en cuatro momentos: inicio, corte 1, corte 2 y final. El instrumento examinó las dimensiones de respeto, empatía, colaboración, autorregulación y reconocimiento intercultural. También se utilizaron rúbricas para valorar las tareas por competencias, listas de cotejo para registrar desempeños observables, una guía de observación con indicadores conductuales y una matriz de portafolio para organizar los productos generados durante las sesiones. Para sustentar la construcción de los instrumentos y sus

criterios psicométricos se consideraron antecedentes sobre medición del clima escolar y la convivencia en población adolescente, en los que se validaron escalas con estructura dimensional y consistencia interna (Bochaver et al., 2022; Bravo-Sanzana et al., 2025).

Validez y confiabilidad

La validez de contenido se examinó mediante el juicio de dos docentes universitarios seleccionados de manera intencional según su experiencia profesional, su participación en proyectos de vinculación con la sociedad y su pertenencia a instituciones de educación superior distintas. Uno de los jueces perteneció a la Universidad Nacional de Loja y contó con tres años de experiencia, mientras que el segundo perteneció a la Universidad Técnica Particular de Loja y registró seis años de experiencia. El panel se delimitó a estos dos participantes debido a que reunieron los criterios establecidos para la revisión y permitieron incorporar valoraciones procedentes de dos contextos universitarios y trayectorias profesionales diferentes.

Los instrumentos se entregaron de manera física y también se remitieron mediante correo electrónico para conservar un registro documental del proceso de revisión. La valoración consideró la comprensión de los ítems, su pertinencia y la cobertura de las dimensiones examinadas en el cuestionario, las rúbricas y la guía de observación. Los nombres de los jueces se mantuvieron bajo reserva por solicitud expresa de los participantes, aunque ambos autorizaron el uso de sus respectivas afiliaciones institucionales con fines académicos.

La confiabilidad del cuestionario se estimó mediante el alfa de Cronbach para cada dimensión y para el total de la escala, mientras que la aplicación de las rúbricas se acompañó de una calibración previa de los criterios, una revisión conjunta de los productos y acuerdos de interpretación antes de cada corte.

Finalmente, en relación con el componente inclusivo, la intervención incorporó apoyos del Diseño Universal para el Aprendizaje, entendido por De la Fuente-González et al. (2025) como un marco orientado a poder diversificar las posibilidades de acceso, participación y expresión del estudiantado ante las barreras presentes en los procesos educativos. En esta misma línea, Guo y Wang (2025) analizaron la implementación del Diseño Universal

para el Aprendizaje en relación con el desempeño, el compromiso y el sentido de pertenencia del estudiantado.

Procedimiento de recolección y análisis de datos

El año lectivo del régimen Costa comprendió 200 días laborables distribuidos durante el periodo académico. En este marco, se ejecutaron 34 sesiones semanales de refuerzo después de clases, con una duración aproximada de 60 a 90 minutos. Las

jornadas restantes correspondieron a feriados, evaluaciones institucionales, cierres académicos y actividades de recuperación. La intervención alternó 17 estrategias referenciadas de Gutiérrez (2024) y 17 estrategias originales, organizadas en una matriz semanal que relacionó la estrategia aplicada, la competencia trabajada, el apoyo del Diseño Universal para el Aprendizaje y el producto o registro previsto para cada sesión. Los mismos instrumentos se utilizaron en los distintos cortes para mantener condiciones equivalentes de medición.

Tabla 1. Matriz semanal de implementación

Semana	Tipo	Estrategia	¿Cómo se aplicó en la sesión?
1	Referenciada	Storytelling	Se trabajó un conflicto escolar y se construyó un relato con cierre reparador y acuerdo de trato.
2	Original	Círculo de respeto y escucha	Se establecieron turnos de palabra, se escuchó sin interrupciones y se registró un acuerdo común.
3	Referenciada	Mapa de empatía	Se describió una situación y se completó “piensa-siente-dice-hace” para comprender al otro.
4	Original	Semáforo de convivencia	Se clasificaron conductas en rojo/amarillo/verde y se definió una acción de corrección concreta.
5	Referenciada	What if	Se plantearon escenarios y se eligió una respuesta pacífica con criterios acordados.
6	Original	Acuerdos por roles	Se asignaron roles de cuidado y se redactaron tareas claras para cumplir el acuerdo semanal.
7	Referenciada	Tarjetas rojas y verdes	Se evaluaron situaciones simuladas y se justificó “se detiene/se mantiene” con base en normas del aula.
8	Original	Diario de calma y autocontrol	Se registró emoción, respuesta elegida y una técnica de calma aplicada en el aula.
9	Referenciada	Brainwriting pool	Se aportaron ideas en rondas, se agruparon y se eligió una acción viable para la semana.
10	Original	Mediación guiada en parejas	Se siguió un guion, se reconoció el daño y se acordó reparación verificable.
11	Referenciada	Prototipos visuales	Se diseñó una solución en un afiche visual y se ajustó con retroalimentación del curso.
12	Original	Ruta de apoyo y cuidado	Se construyó un mapa de apoyo seguro y se definió qué hacer ante una señal de riesgo.
13	Referenciada	Insights	Se revisaron los productos elaborados y se identificaron resultados del proceso para definir un ajuste aplicable.
14	Original	Juego de roles “sin etiquetas”	Se representaron situaciones de discriminación y se acordaron formas de trato justo sin estigmas.
15	Referenciada	Flor de loto	Se ubicó un problema central y se desplegaron causas/soluciones para definir acciones concretas.
16	Original	Contrato de convivencia por equipo	Se redactaron normas del equipo, responsabilidades y verificación semanal con indicadores simples.
17	Referenciada	Safari	Se observó convivencia con indicadores sin nombrar personas y se propuso un ajuste de norma.

18	Original	Mapa de conflictos cotidianos	Se identificaron conflictos frecuentes, detonantes y respuestas pacíficas acordadas.
19	Referenciada	POEMS	Se analizó la experiencia escolar por categorías y se definieron ajustes de convivencia aplicables.
20	Original	Panel “diversidad en el aula”	Se compartieron prácticas culturales con respeto y se redactó un aprendizaje común del grupo.
21	Referenciada	Seis sombreros pensantes	Se discutió un caso con roles y reglas de respeto, y se cerró con reparación viable.
22	Original	Acuerdos de lenguaje no violento	Se reemplazaron frases agresivas por alternativas y se practicó su uso en casos.
23	Referenciada	Guion gráfico	Se elaboró una secuencia “conflicto-decisión-resultado” con opción pacífica y mensaje final.
24	Original	Asamblea breve de reparación	Se reconoció el hecho, se acordó reparación concreta y se registró seguimiento.
25	Referenciada	RACI	Se definió quién hace qué para sostener acuerdos y se verificó cumplimiento semanal.
26	Original	Tutoría entre pares	Se formaron parejas, se apoyó una tarea y se registró avance académico y de convivencia.
27	Referenciada	Ficha de casos	Se trabajó un caso breve, se identificó causa-efecto y se acordó una respuesta de cuidado.
28	Original	Banco de acuerdos interculturales	Se construyeron reglas de respeto cultural con ejemplos reales del curso y verificación semanal.
29	Referenciada	Rueda de decisiones	Se compararon opciones de respuesta ante conflicto y se eligió una por criterios acordados.
30	Original	Práctica de “mensaje yo”	Se aplicó la estructura “yo siento-yo necesito-yo propongo” en situaciones del aula.
31	Referenciada	Mapa de soluciones	Se organizaron soluciones por factibilidad y se planificó una acción verificable en equipo.
32	Original	Microtaller de cooperación	Se realizó una tarea corta en equipo, se observó cooperación y se evaluó con cotejo.
33	Referenciada	Cierre reflexivo guiado	Se revisaron evidencias, se identificó cambio personal y se registró una mejora concreta.
34	Original	Cierre: síntesis del portafolio	Se seleccionaron evidencias del año, se explicó el cambio y se completó autoevaluación final.

Fases del procedimiento operativo

El procedimiento se organizó en seis fases: (a) socialización del estudio, obtención de autorizaciones y diagnóstico inicial; (b) intervención anual mediante 34 sesiones desarrolladas con frecuencia semanal; (c) seguimiento por periodos con ajustes pedagógicos según las barreras observadas; (d) evaluación final mediante la aplicación del último corte y el cierre de los portafolios; (e) sistematización de las bases cuantitativas y del corpus cualitativo; y (f) socialización interna de los resultados con los equipos directivos y docentes para la retroalimentación institucional.

Procesamiento y análisis de datos

En la fase cuantitativa se calcularon la

media, la desviación estándar y los porcentajes correspondientes a cada dimensión y momento de medición. Las variaciones entre las mediciones inicial y final se expresaron mediante la diferencia de medias (ΔM) y el tamaño del efecto estandarizado d_{av} .

El tamaño del efecto d_{av} se calculó mediante la siguiente expresión:

$$d_{av} = (M_{final} - M_{inicial}) / \sqrt{[(DE_{inicial}^2 + DE_{final}^2) / 2]}$$

Donde:

- d_{av} : tamaño del efecto estandarizado.
- M_{final} : media obtenida en la medición final.
- $M_{inicial}$: media obtenida en la medición inicial.

- DE_final: desviación estándar de la medición final.
- DE_inicial: desviación estándar de la medición inicial.

Este procedimiento se aplicó a las dimensiones de interculturalidad, convivencia y paz escolar, así como a las competencias evaluadas mediante rúbricas.

La asociación entre la asistencia al programa y los resultados finales se examinó mediante el coeficiente rho de Spearman. Para estas asociaciones se reportaron el número de participantes, el coeficiente ρ , el valor de significación y el intervalo de confianza del 95 %, estimado mediante la transformación de Fisher.

La diferencia entre la convivencia total inicial y final se contrastó mediante una prueba t de Student para muestras relacionadas. En este análisis se informaron el número de participantes, los grados de libertad, el valor de significación, el intervalo de confianza del 95 % de la diferencia de medias y el tamaño del efecto d_z .

El tamaño del efecto d_z se obtuvo mediante la siguiente expresión:

$$d_z = t / \sqrt{N}$$

Donde:

- d_z : tamaño del efecto estandarizado para mediciones relacionadas.
- t: valor del estadístico de la prueba t de Student para muestras relacionadas.
- N: número de participantes incluidos en el contraste.

En la fase cualitativa se efectuó una categorización temática de los productos del portafolio y de los registros de observación docente. El esquema de análisis se organizó a partir de cinco categorías vinculadas con las dimensiones examinadas en el estudio: respeto, empatía, colaboración, autorregulación y reconocimiento intercultural. Dentro de cada categoría se identificaron expresiones relacionadas con los acuerdos de trato, la reparación de conflictos, el cumplimiento de roles, el uso de estrategias de calma y el diálogo ante las diferencias culturales.

Posteriormente, la información del portafolio se contrastó con los registros de observación docente y con los resultados cuantitativos obtenidos en los diferentes cortes para identificar coincidencias, diferencias y patrones de cambio durante el periodo

analizado. El corpus cualitativo estuvo constituido por productos y registros definidos previamente dentro de las sesiones de intervención y seguimiento; por esta razón, la saturación no se utilizó como criterio para finalizar la recolección. Tampoco se calculó un índice de acuerdo entre codificadores, debido a que el procedimiento no contempló una codificación independiente por varios evaluadores. En su lugar, la interpretación se contrastó mediante la triangulación entre el portafolio, los registros de observación docente y los resultados cuantitativos.

Aspectos éticos y protección de datos

Se aplicaron principios de respeto, cuidado y confidencialidad durante la participación de estudiantes menores de edad. La incorporación al estudio se efectuó mediante autorización institucional, consentimiento informado de los representantes legales y asentimiento del estudiantado cuando correspondió. La identidad de los participantes se protegió mediante códigos asignados a los registros, mientras que las bases de datos se mantuvieron con acceso restringido y almacenamiento protegido. Los productos escritos y gráficos del portafolio se utilizaron únicamente con fines académicos y de análisis, bajo criterios de confidencialidad y resguardo de la información. Para orientar estas decisiones se consideraron las directrices de la British Educational Research Association (2024), centradas en la protección de los participantes, la reducción de riesgos y el consentimiento informado en investigación educativa.

Tabla 2. Caracterización de la muestra y asistencia

Variable	Categoría	n	%
Grado	Octavo	80	50
	Noveno	80	50
Institución	1	82	51
	2	78	49
	Alta	96	60
Asistencia	Media	44	27,5
	Baja	20	12,5

La tabla 2 mostró una distribución equilibrada por grado, con 80 estudiantes de octavo y 80 de noveno año. Respecto de la procedencia institucional, 82 participantes pertenecieron a la institución 1 y 78 a la institución 2, lo que representó el 51% y

49%, respectivamente. En cuanto a la asistencia al programa, 96 estudiantes se ubicaron en el nivel alto, equivalente al 60% de la muestra, mientras que 44 registraron asistencia media, con 27,5%, y 20 presentaron asistencia baja, con 12,5%. En conjunto,

el 87,5% de los participantes registró asistencia alta o media durante el periodo analizado. Estas diferencias en la participación se consideraron posteriormente en el análisis de asociación entre la asistencia y los resultados finales.

Tabla 3. Validez de contenido y consistencia de los instrumentos

Instrumento y dimensión	Ítems	Juicio experto	α
Cuestionario Respeto	5	2	0,93
Cuestionario Empatía	5	2	0,94
Cuestionario Colaboración	5	2	0,95
Cuestionario Autorregulación	5	2	0,92
Cuestionario Reconocimiento intercultural	5	2	0,94
Cuestionario Total	25	2	0,96
Rúbricas de competencias (calibración)	3	2	Acuerdo 92%
Guía de observación (consistencia de registro)	12	2	Acuerdo 90%

La tabla 3 mostró coeficientes alfa de Cronbach entre 0,92 y 0,96 para el cuestionario. La colaboración registró $\alpha = 0,95$, mientras que la autorregulación presentó $\alpha = 0,92$ y la escala total alcanzó $\alpha = 0,96$. En relación con los instrumentos de observación y valoración, la calibración de las rúbricas registró un

acuerdo del 92 %, mientras que la guía de observación alcanzó un acuerdo de registro del 90 %. Estos porcentajes describieron la coincidencia alcanzada durante la aplicación de los criterios establecidos y se diferenciaron del procedimiento de categorización temática utilizado en el componente cualitativo.

Tabla 4. Convivencia, paz escolar e interculturalidad por cortes

Dimensión	Inicio			Corte 1			Corte 2			Final			ΔM	d_av
	M	DE	%	M	DE	%	M	DE	%	M	DE	%		
Respeto	3,10	0,62	42	3,44	0,58	52	3,71	0,54	61	3,92	0,49	70	0,82	1,47
Empatía	2,98	0,66	36	3,31	0,62	47	3,60	0,56	58	3,84	0,51	67	0,86	1,46
Colaboración	3,05	0,63	41	3,39	0,59	51	3,67	0,55	60	3,90	0,50	71	0,85	1,50
Autorregulación	2,85	0,70	31	3,18	0,66	42	3,45	0,60	52	3,70	0,56	61	0,85	1,34
Reconocimiento intercultural	3	0,64	39	3,35	0,60	50	3,63	0,55	60	3,88	0,50	71	0,88	1,53

Nota. N = 160. El porcentaje corresponde a las respuestas ubicadas en las categorías 4 y 5 de cada dimensión. M = media; DE = desviación estándar; ΔM = diferencia entre la media final y la media inicial; d_av = tamaño del efecto estandarizado a partir de las medias y desviaciones estándar de las mediciones inicial y final.

La tabla 4 mostró los incrementos progresivos en las cinco dimensiones durante los cuatro momentos de medición. Entre el inicio y el final, el reconocimiento intercultural presentó la mayor diferencia de media, con $\Delta M = 0,88$ y d_av = 1,53, seguido de la empatía con $\Delta M = 0,86$ y d_av = 1,46.

La colaboración y la autorregulación registraron un cambio de 0,85 puntos, aunque sus tamaños del

efecto fueron distintos, con d_av = 1,50 y d_av = 1,34, respectivamente. Por su parte, el respeto pasó de M = 3,10 a M = 3,92, con $\Delta M = 0,82$ y d_av = 1,47. En contraste, la autorregulación mantuvo la media final inferior entre las dimensiones analizadas, lo que indicó una evolución gradual frente a los demás componentes.

Tabla 5. Resultados por ítem del cuestionario

Dimensión		Ítem	Inicio			Final		
			M	DE	%	M	DE	%
Respeto	R1	Respeto turnos de palabra	3,10	0,86	40	3,92	0,72	68
	R2	Evita burlas o apodos	3	0,90	38	3,82	0,76	66
	R3	Escucha sin interrumpir	3,20	0,84	43	3,95	0,70	70
	R4	Trata con cortesía a pares	3,10	0,88	42	3,90	0,71	70
	R5	Cumple acuerdos del aula	3,10	0,87	42	3,93	0,69	71
Empatía	E1	Comprende cómo se siente otro	3	0,92	35	3,82	0,75	65
	E2	Pide disculpas cuando se equivoca	2,90	0,95	33	3,80	0,77	66
	E3	Evita excluir a compañeros	3	0,90	38	3,83	0,74	66
	E4	Considera opiniones distintas	3,10	0,88	39	3,86	0,72	68
	E5	Ayuda sin humillar	3	0,91	38	3,89	0,71	68
Colaboración	C1	Cumple su rol en equipo	3,10	0,86	42	3,95	0,68	72
	C2	Comparte materiales e ideas	3	0,89	39	3,92	0,69	72
	C3	Coopera sin imponer	3	0,90	40	3,90	0,70	71
	C4	Acepta acuerdos del grupo	3,10	0,85	41	3,90	0,71	71
	C5	Termina tareas con su equipo	3,10	0,84	44	3,95	0,67	73
Autorregulación	A1	Controla impulsos en conflicto	2,80	0,98	27	3,70	0,82	60
	A2	Pide tiempo para calmarse	2,90	0,95	31	3,72	0,80	62
	A3	Evita responder con gritos	2,90	0,94	33	3,70	0,81	62
	A4	Reconoce su error sin excusas	2,80	0,97	31	3,71	0,79	63
	A5	Usa estrategias de calma	2,80	0,99	30	3,69	0,80	63
Reconocimiento intercultural	I1	Respeto costumbres distintas	3	0,90	39	3,88	0,70	70
	I2	Evita estigmas por origen	3	0,91	40	3,90	0,69	71
	I3	Valora aportes diversos	3,10	0,86	42	3,90	0,69	71
	I4	Dialoga ante diferencias	3	0,90	40	3,88	0,70	71
	I5	Defiende trato justo	3	0,91	40	3,89	0,69	72

Nota. Porcentaje corresponde a respuestas 4-5 por ítem.

La tabla 5 evidenció que los porcentajes de respuestas 4-5 se ubicaron al inicio entre 27% y 44%, mientras que, al final alcanzaron valores entre 60% y 73%. El porcentaje final superior correspondió al ítem “termina tareas con su equipo”, con 73%, mientras que “controla impulsos en conflicto” registró 60%. Estos cambios describieron una

frecuencia superior de conductas asociadas con la convivencia y el reconocimiento intercultural. En contraste, la autorregulación mantuvo porcentajes inferiores frente a las demás dimensiones, lo que indicó un avance gradual del control de impulsos ante las situaciones de tensión.

Tabla 6. Desempeño académico por competencias en rúbricas

Competencia	Inicio			Final			ΔM	d_av
	M	DE	%	M	DE	%		
Comunicación y argumentación	6,40	1,21	28	7,55	1,08	52	1,15	1,00
Trabajo colaborativo en tareas	6,10	1,30	25	7,40	1,12	55	1,30	1,07
Resolución de problemas en tareas	6,25	1,26	27	7,50	1,10	54	1,25	1,06

Nota. N = 160. El porcentaje corresponde al nivel alto según el descriptor de la rúbrica. M = media; DE = desviación estándar; ΔM = diferencia entre la media final y la media inicial; d_av = tamaño del efecto estandarizado calculado a partir de las medias y desviaciones estándar de las mediciones inicial y final.

La tabla 6 mostró diferencias entre las mediciones inicial y final en las tres competencias evaluadas. El trabajo colaborativo en tareas presentó el cambio de media de mayor magnitud, al pasar de $M = 6,10$ ($DE = 1,30$) a $M = 7,40$ ($DE = 1,12$), con $\Delta M = 1,30$ y $d_{av} = 1,07$. A continuación, la resolución de problemas registró un incremento de $M = 6,25$ ($DE = 1,26$) a $M = 7,50$ ($DE = 1,10$), con $\Delta M = 1,25$ y $d_{av} = 1,06$. Por su parte, la comunicación y argumentación pasó de $M = 6,40$ ($DE = 1,21$) a $M = 7,55$ ($DE = 1,08$), con $\Delta M = 1,15$ y $d_{av} = 1,00$.

Los porcentajes ubicados en el nivel alto también aumentaron entre ambos momentos, desde 28 % hasta 52 % en comunicación y argumentación, de 25 % a 55 % en trabajo colaborativo y de 27 % a 54 % en resolución de problemas. En conjunto, los valores de d_{av} mostraron diferencias estandarizadas superiores o iguales a 1,00 entre el inicio y el final, aunque estas variaciones deben interpretarse dentro del diseño pretest-posttest de un solo grupo y no como un efecto causal exclusivo del programa.

Tabla 7. Asociación entre asistencia y resultados finales y contraste entre las mediciones inicial y final

Análisis	Variable	N	Prueba	Valor	gl	p	Tamaño del efecto	IC 95%
Asociación	Asistencia-convivencia total final	160	Spearman	$\rho = 0,50$	—	$< ,001$	—	[0,37; 0,61]
	Asistencia-reconocimiento intercultural final	160		$\rho = 0,43$	—	$< ,001$	—	[0,29; 0,55]
	Asistencia-desempeño total final	160		$\rho = 0,46$	—	$< ,001$	—	[0,33; 0,57]
Diferencia	Convivencia total inicio-final	160	t de Student	$t = 14,60$	159	$< ,001$	$dz = 1,15$	[0,74; 0,97]

Nota. En las asociaciones se presenta el IC 95% del coeficiente a través de la transformación de Fisher. En el contraste inicio-final, el IC 95% corresponde a la diferencia de medias. En cuanto a dz representa el tamaño del efecto estandarizado para mediciones relacionadas. Los intervalos de las correlaciones son cálculos aproximados con la transformación de Fisher.

La tabla 7 mostró asociaciones positivas entre la asistencia y los resultados finales. La relación fue de $\rho = 0,50$ con la convivencia total, $\rho = 0,43$ con el reconocimiento intercultural y $\rho = 0,46$ con el desempeño académico, con $p < ,001$ en los tres análisis. Por otra parte, la comparación entre la convivencia total inicial y final presentó una diferencia estadísticamente significativa, $t(159) = 14,60$, $p < ,001$, con un tamaño del efecto $d_z = 1,15$.

De este modo, estos resultados indicaron que una mayor asistencia se relacionó con puntuaciones finales superiores y que la convivencia registró diferencias entre ambos momentos de medición. Sin embargo, debido a que el diseño no incorporó un grupo de comparación o control, las diferencias registradas entre ambos momentos no permiten atribuir el cambio exclusivamente al programa aplicado.

Tabla 8. Triangulación de resultados

Resultado cuantitativo	ΔM	Evidencia del portafolio	Observación docente	Explicación integrada
Aumentó el respeto	0,82	Se registraron acuerdos de turno y trato, además relatos con cierre reparador y compromisos firmados.	Se registraron menos interrupciones y menor uso de apodos, junto con mayor respeto en turnos de participación.	Las rutinas semanales con acuerdos verificables sostuvieron normas visibles y el respeto se manifestó en conductas observables.
Aumentó la empatía	0,86	Se archivaron mapas de empatía completos y reflexiones donde se reconocieron emociones de otros.	Se registraron más disculpas y reparaciones simples después de conflictos.	Las actividades centradas en la perspectiva del otro facilitaron la comprensión del daño y la empatía se reflejó en el lenguaje y las acciones.

Aumentó la colaboración	0,85	Se conservaron roles definidos, planes de equipo y productos grupales concluidos.	Se registró mayor cumplimiento de roles y apoyo entre pares durante tareas.	La organización por roles y la verificación semanal fortalecieron la cooperación, que pasó a observarse con frecuencia durante las actividades.
Mejóro la autorregulación, con ritmo gradual	0,85	Se incluyeron diarios de calma con técnicas aplicadas y registros de pausa antes de responder.	Se registró menor escalamiento verbal, aunque persistieron episodios puntuales de tensión.	El autocontrol varió ante las situaciones reales de conflicto y presentó un avance gradual con diferencias individuales.
Subió el reconocimiento intercultural	0,88	Se incorporaron paneles de diversidad y banco de acuerdos interculturales con ejemplos del curso.	Se registró mayor diálogo ante diferencias y menor estigma por origen o costumbres.	La explicitación de los acuerdos interculturales y el diálogo guiado se relacionaron con una menor presencia de estigmas y una aceptación visible de la diversidad.
Mejóro el desempeño por competencias	1,23	Se evidenciaron productos más completos y explicaciones más claras en el portafolio.	Se registró mejor organización de tareas y mayor constancia de entrega.	Los acuerdos de aula se relacionaron con una organización académica favorable, reflejada en los productos y las rúbricas.

Nota. ΔM = diferencia entre la media final y la media inicial. Para el desempeño académico por competencias, $\Delta M = 1,23$ corresponde al promedio de las diferencias registradas en comunicación y argumentación (1,15), trabajo colaborativo en tareas (1,30) y resolución de problemas en tareas (1,25).

La tabla 8 integró los cambios de media con la información procedente del portafolio y de la observación docente. El reconocimiento intercultural registró la diferencia de media superior entre las dimensiones analizadas, con $\Delta M = 0,88$, seguido de la empatía con $\Delta M = 0,86$, mientras que la colaboración y la autorregulación presentaron $\Delta M = 0,85$ y el respeto alcanzó $\Delta M = 0,82$. En el desempeño académico por competencias se obtuvo un cambio promedio de $\Delta M = 1,23$, calculado a partir de las diferencias registradas en las tres competencias evaluadas.

A su vez, los productos del portafolio y los registros docentes mostraron acuerdos de trato, cumplimiento de roles, estrategias de calma y diálogo ante las diferencias culturales, elementos que coincidieron con la dirección de los cambios cuantitativos.

III. DISCUSIÓN

La discusión integró los hallazgos cuantitativos por cortes y la evidencia cualitativa del portafolio y la observación docente, con el fin de explicar cómo se relacionaron la interculturalidad, la convivencia y la paz escolar con el desempeño académico por competencias en Educación Básica Superior del régimen Costa 2025-2026.

A nivel general, el aula suele cambiar cuando la convivencia deja de depender de llamados de atención aislados y pasa a sostenerse en rutinas visibles que ordenan la interacción, porque las normas se vuelven prácticas repetidas y comprensibles para todos. En ese marco, la diversidad cultural no se limita a discursos, sino que aparece en formas de trato, participación y acuerdos que se pueden observar dentro de la dinámica cotidiana.

En cuanto a los resultados del estudio, se registraron incrementos progresivos en respeto, empatía, colaboración, autorregulación y reconocimiento intercultural, junto con mejoras en desempeño por competencias, lo cual se interpretó como un proceso acumulativo asociado a la continuidad semanal y a la verificación de acuerdos mediante evidencias del portafolio. De manera comparable, la percepción positiva del clima escolar se asoció con menor conflicto y mejores resultados académicos, a la vez que se vinculó con participación y compromiso estudiantil, lo cual sostuvo la idea de que el aprendizaje mejora cuando el aula se percibe como un espacio predecible y seguro (Hirata et al., 2024).

Por otro lado, el vínculo entre convivencia y aprendizaje por competencias se entiende mejor

cuando se asume que la cooperación no es un efecto automático del trabajo grupal, sino una habilidad que requiere reglas, roles y evaluación coherente. En consecuencia, el desempeño académico tiende a reflejar no solo dominio de contenidos, sino también capacidad para coordinarse, explicar decisiones y sostener tareas en equipo.

Desde esa perspectiva, el programa organizó actividades con roles y productos verificables, lo cual facilitó que la convivencia apoyara la ejecución académica y no compitiera con ella. En sintonía con ello, se informó que el trabajo colaborativo aplicado como estrategia pedagógica favoreció la convivencia escolar cuando existieron criterios de seguimiento y observación antes y después de la intervención, lo cual coincidió con el patrón observado en el estudio al comparar inicio y final (García y De la Pena, 2024).

Ahora bien, en el plano de la convivencia, un cambio sostenido suele manifestarse primero en conductas simples y repetibles, como respetar turnos, evitar burlas y cumplir acuerdos, mientras que otras dimensiones, como regular impulsos en conflicto, suelen requerir más práctica situada. Por ello, la lectura de progresión por cortes ayuda a evitar interpretaciones instantáneas y permite reconocer trayectorias distintas dentro del mismo proceso.

En el estudio, el aumento gradual en todas las dimensiones, con un avance más lento en autorregulación, se interpretó como un resultado coherente con la naturaleza del autocontrol, debido a que depende de episodios reales de tensión y de estrategias de calma aplicadas en el momento. De forma comparable, se encontró que el clima del aula se relacionó con el rendimiento académico y con habilidades sociales, lo cual reforzó la idea de que el aula mejora cuando se fortalecen prácticas sociales que sostienen el aprendizaje (Romero et al., 2024).

Asimismo, la interculturalidad escolar suele expresarse con mayor claridad cuando se observan señales concretas, como diálogo ante diferencias, reducción de estigmas y valoración de aportes diversos, en lugar de quedarse en declaraciones generales. En esa lógica, la escuela no “incluye” solo por permitir presencia, sino por abrir participación real en decisiones, tareas y espacios de palabra.

A partir de estos resultados, el aumento del reconocimiento intercultural coincidió con el desarrollo de acuerdos explícitos de trato y

actividades orientadas a comprender las perspectivas de otros estudiantes. Esta relación se observó junto con una menor presencia de fricciones vinculadas con las diferencias culturales dentro del aula. En comparación, Huanca (2025) señaló que el tránsito desde la coexistencia hacia la convivencia implica incorporar el discurso inclusivo en acciones curriculares contextualizadas, planteamiento que coincide con la progresión registrada entre los distintos cortes del estudio.

En cuanto a la asociación entre participación y resultados, la asistencia no suele explicar por sí sola el cambio educativo, aunque sí puede describir una condición práctica que permite sostener hábitos, porque quien participa con regularidad recibe más oportunidades de practicar, corregir y consolidar acuerdos. Aun así, conviene interpretar esta relación con cautela, debido a que la convivencia también depende de factores del aula y del entorno.

En el estudio, la asociación positiva entre asistencia y resultados finales se interpretó como un indicador de que la continuidad facilitó apropiación de rutinas, especialmente en acuerdos de convivencia y cumplimiento de roles, lo cual también impactó la ejecución de tareas por competencias. En comparación, se reportó que el clima escolar se relacionó con emociones docentes y bienestar, mostrando conexiones entre ambiente educativo y disposiciones para enseñar y aprender, lo cual ayudó a explicar por qué la regularidad de una intervención puede sostener un entorno más estable (Kouhsari et al., 2024).

De igual manera, la relación entre participación y resultado se interpreta mejor cuando se considera la calidad de la experiencia y no solo la cantidad, debido a que la implementación consistente requiere acuerdos compartidos, seguimiento y coherencia de criterios. Por tanto, la asistencia adquiere sentido cuando se vincula a prácticas repetidas que el estudiantado reconoce y aplica.

Desde esa visión, los hallazgos se comprendieron porque el programa mantuvo una secuencia de actividades con evidencia semanal, lo cual permitió verificar avances y ajustar apoyos, mientras que los casos de menor continuidad necesitaron reinserción a acuerdos ya establecidos. En paralelo, Alonso-Rodríguez et al. (2025) describieron que su efectividad dependió de condiciones de implementación y de

coherencia institucional, lo cual respaldó la idea de que la continuidad operativa influye en los resultados observables.

También, las cifras muestran tendencias, aunque la comprensión del cambio suele requerir evidencias que expliquen “cómo” se produjo, especialmente cuando se trata de convivencia y cultura del aula. En ese sentido, los productos del estudiantado y los registros docentes permiten observar si los acuerdos se convirtieron en prácticas y si el lenguaje cambió hacia formas de trato más cuidadas.

En el estudio, la triangulación entre incremento de medias, evidencias del portafolio y observación docente se interpretó como coherencia entre lo medido y lo vivido, debido a que se registraron acuerdos, reparaciones simples, mapas de empatía completos, roles definidos y prácticas de pausa antes de responder en conflicto. En comparación, se planteó que la convivencia escolar se sostuvo en relaciones inclusivas y en lenguaje de respeto que valoró la diversidad, lo cual coincidió con la explicación cualitativa del estudio al ubicar el lenguaje como señal del cambio (Romero et al., 2023).

De modo complementario, la evidencia cualitativa también permitió distinguir cambios superficiales de cambios sostenidos, porque no bastó con “conocer” normas, sino que importó su uso en situaciones reales. Así, el portafolio funcionó como una huella de aprendizaje social cuando registró decisiones, reparaciones y compromisos verificables.

Desde esta perspectiva, los resultados cualitativos coincidieron con la presencia de actividades de reflexión guiada y acuerdos verificables, mientras que los productos del portafolio mostraron decisiones justificadas y reconocimiento de errores sin exposición pública. En relación con esta interpretación, Gómez (2023) plantea que la convivencia puede comprenderse desde el reconocimiento cotidiano del otro y de la diversidad, perspectiva que guarda relación con los registros obtenidos mediante el portafolio y la observación docente.

En respuesta a la pregunta general de investigación, el vínculo se comprendió porque una convivencia más estable redujo interrupciones y tensiones, lo cual facilitó organización del trabajo, comunicación de ideas y cooperación en tareas con rúbrica. En consecuencia, el desempeño por competencias se expresó como productos más

completos y explicaciones más claras, mientras que el avance socioemocional se reflejó en acuerdos, reparaciones y prácticas de respeto.

A la luz de los resultados, la relación se explicó por dos rutas complementarias: primero, el aumento en cooperación y respeto facilitó cumplimiento de roles y finalización de tareas; segundo, el avance en autorregulación permitió manejar conflictos sin escalar, lo cual sostuvo continuidad de la actividad académica. En correspondencia, se observó que programas de aprendizaje socioemocional se asociaron con mejoras en resultados escolares y condiciones de aula cuando existieron estrategias sistemáticas, lo cual apoyó la interpretación de que el aprendizaje académico se beneficia cuando se fortalecen habilidades socioemocionales vinculadas a convivencia (Zhao y Sang, 2025).

Por otro lado, la explicación cualitativa mostró que el cambio no se redujo a percepciones, debido a que apareció en evidencias concretas como diarios de calma, acuerdos interculturales y productos narrativos con cierre reparador. En esa línea, el estudio se interpretó como un proceso de construcción de hábitos, más que como una mejora instantánea. En términos generales, Millán-Gómez (2024) sostuvo que la educación intercultural en escenarios de aprendizaje complejo se vincula con la inclusión y con una convivencia basada en el respeto a la diversidad; por ello, aquella postura respalda la idea de que los cambios se mantienen cuando el trabajo escolar se apoya en prácticas concretas y en reflexión sistemática.

Implicaciones

En la perspectiva teórica, el estudio plantea que la interculturalidad y la paz escolar pueden comprenderse como dimensiones relacionales que se expresan mediante el respeto, la empatía, la colaboración, la autorregulación y el reconocimiento intercultural dentro del aula. La contribución teórica se sitúa en relacionar estas dimensiones con el desempeño académico por competencias, debido a que la comunicación, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas se desarrollan dentro de interacciones reguladas por las normas de trato, la participación y el reconocimiento del otro.

Desde esta interpretación, la convivencia escolar no se analiza como un componente separado del

aprendizaje, sino como una condición asociada con la manera en que el estudiantado participa, organiza las tareas y establece acuerdos durante la actividad académica. En este sentido, el clima del aula permite interpretar la relación entre la interacción social, la participación y el desempeño académico sin asumir una relación causal directa entre estas dimensiones (Ma et al., 2024).

En el plano práctico, la incorporación del programa a la rutina escolar puede organizarse mediante cuatro acciones observables: un acuerdo de convivencia visible en el aula, la definición de roles para las tareas y el cuidado del grupo, un guion para resolver desacuerdos y un registro semanal en el portafolio que documente el cumplimiento de los acuerdos. Posteriormente, el seguimiento puede mantenerse mediante revisiones periódicas y un registro de incidentes y reparaciones que facilite los ajustes pedagógicos.

En paralelo, la participación de las familias puede contribuir al seguimiento de las normas y los avances, mientras que la intervención comunitaria incorpora información del contexto social al trabajo intercultural, especialmente en entornos escolares expuestos a tensiones sociales (Saavedra-Urcia et al., 2025).

Limitaciones

El estudio presentó limitaciones asociadas al muestreo por conveniencia en dos instituciones del régimen Costa, lo que restringió la generalización de los resultados hacia otros contextos. A esta condición se sumó el uso de un diseño pretest-posttest de un solo grupo, sin un grupo de comparación o control, por lo que los cambios registrados entre el inicio y el final no pueden atribuirse exclusivamente al programa aplicado.

Durante el año lectivo pudieron intervenir los procesos de maduración de los estudiantes, las actividades académicas paralelas, los acontecimientos institucionales y las condiciones del entorno, factores que también pudieron influir en la convivencia y el desempeño académico. Aunque se utilizaron los mismos instrumentos en los distintos cortes y se contrastó la información del portafolio con los registros docentes, una parte de la medición dependió del autorreporte y de la observación del profesorado, por lo que algunos cambios pudieron

relacionarse con situaciones específicas del contexto escolar.

En el componente cualitativo no se calculó un índice de acuerdo entre codificadores, debido a que el análisis se desarrolló mediante la categorización temática y la triangulación entre los productos del portafolio, los registros de observación docente y los resultados cuantitativos de los diferentes cortes. Esta condición limitó la posibilidad de comprobar de manera independiente la estabilidad de la interpretación cualitativa. En consecuencia, los resultados se deben interpretar como variaciones registradas durante el periodo de intervención y no como una demostración causal del efecto del programa.

Futuras líneas de investigación

Para ampliar la comprensión del fenómeno, conviene contrastar intervenciones similares con grupos de comparación y efectuar un seguimiento posterior que permita examinar la estabilidad de los cambios una vez concluido el programa. También puede analizarse la participación familiar, la seguridad percibida y la cohesión del grupo como factores asociados con las variaciones registradas. En otra línea, el análisis puede extenderse hacia territorios rurales y contextos de diversidad lingüística para examinar cómo las prácticas docentes y las estrategias contextualizadas se relacionan con el clima inclusivo y con la articulación entre la escuela y la comunidad.

IV. CONCLUSIONES

El estudio mostró que la participación en un programa anual después de clases, organizado en 34 sesiones y acompañado por acuerdos de aula, se asoció con un trato respetuoso, una menor presencia de fricciones en la convivencia y condiciones favorables para el desarrollo del trabajo por competencias. La comparación de las mediciones realizadas durante el periodo, junto con la información del portafolio y los registros docentes, permitió describir las variaciones observadas y examinar su desarrollo sin depender únicamente de las percepciones del estudiantado. En este sentido, el aporte práctico se centró en una ruta de intervención escolar aplicable al régimen Costa, con seguimiento periódico y productos verificables.

Por otra parte, la evolución entre los distintos

cortes indicó que las conductas vinculadas con las normas de convivencia mostraron cambios antes que el control de impulsos, mientras que la autorregulación presentó una progresión gradual ante las situaciones de conflicto. La participación constante se relacionó con resultados finales superiores y con mayores oportunidades de práctica y retroalimentación; sin embargo, otros factores del aula y del entorno también pudieron intervenir durante el periodo analizado. Por esta razón, la continuidad de la participación se interpreta como una condición asociada con las variaciones registradas y no como su única explicación.

Finalmente, la aplicación del modelo en otros contextos puede considerar espacios periódicos para revisar los acuerdos, responsables definidos para el seguimiento y un portafolio con registros mínimos por estudiante. Estas acciones pueden facilitar la identificación de ausencias, las dificultades en la participación y los ajustes pedagógicos durante el proceso. La extensión hacia otras instituciones debe efectuarse con cautela, debido a que la muestra procedió de dos centros educativos y una parte de la información dependió del autorreporte y de la observación docente.

V. REFERENCIAS

- Alonso-Rodríguez, I., Pérez-Jorge, D., Pérez-Pérez, I. y Olmos-Raya, E. (2025). Restorative practices in reducing school violence: a systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers In Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1520137>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2025). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* [Codificada]. Gob.ec. <https://bit.ly/4kDdqzK>
- Ballena, I., Collantes, H., Carrasco, D. y Bocanegra, A. (2025). Violencia escolar en instituciones educativas: Una revisión bibliométrica. *Prohominum*, 7(4), 104-117. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0386>
- Bochaver, A., Korneev, A. y Khlomov, K. (2022). School Climate Questionnaire: A New Tool for Assessing the School Environment. *Frontiers In Psychology*, 13, 871466. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.871466>
- Bravo-Sanzana, M., Terán-Mendoza, O., Miranda, R., Oriol, X., Varela, J. y Mieres-Chacaltana, M. (2025). Design and Validation of the Multidimensional School Social Climate Inventory for Adolescents (MSSCI-A) in Chile. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1588. <https://doi.org/10.3390/bs15111588>
- British Educational Research Association. (2024). *Ethical guidelines for educational research* (5th ed.) <https://bit.ly/4akonjt>
- De la Fuente-González, S., Álvarez-Hevia, D. y Rodríguez-Martín, A. (2025). Universal Design for Learning. A systematic review of its role in Teacher Education. *Alteridad*, 20(1), 113-128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- García, V. y De la Peña, G. (2024). Collaborative work as a pedagogical strategy to favor the school coexistence of children. *Minerva*, 5(14), 40-51. <https://doi.org/10.47460/minerva.v5i14.162>
- Gómez, M. (2023). Convivencia escolar: Una mirada desde la otredad y diversidad. *Revista Oratores*, (19), 152-163. <https://doi.org/10.37594/oratores.n19.1203>
- Guo, P. y Wang, Z. (2025). Implementation fidelity of universal design for learning and effects on student achievement engagement and belonging. *Scientific Reports*, 15(1), 45430. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-30079-1>
- Gutiérrez, P. (2024). *Design Thinking en la enseñanza aprendizaje de la interculturalidad, en octavo grado de la Unidad Educativa Fiscomisional "La Dolorosa". Periodo 2023-2024* [Trabajo de Integración Curricular, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Loja. <https://dspace.unl.edu.ec/items/ca925b-bb-e8cd-496a-abba-fbd86bco7810>
- Healey, S., Fakes, K., Malau-Aduli, B., Leigh, L. y Nair, B. (2025). Exploring experiences of work-related inequitable treatment among international medical graduates (IMGs): A sequential explanatory mixed methods study. *PLoS ONE*, 20(2), e0319230. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0319230>
- Hirata, I., Nishimura, T., Osuka, Y., Wakuta, M., Tsukui,

- N., Tsuchiya, K. y Senju, A. (2024). Multifaceted perception of school climate: association between students' and teachers' perceptions and other teacher factors. *Frontiers In Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1411503>
- Huanca, H. (2025). Multiculturalidad en el entorno escolar: desafíos y oportunidades. *AULA VIRTUAL*, 6(13), 2034-2056. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17609058>
- Kouhsari, M., Huang, X., Wang, C. y Lee, J. (2024). The association between school climate, teacher emotions, and adaptive instruction. *Frontiers In Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1447440>
- Ma, W., Yang, W. y Bu, Q. (2024). Interconnected factors in EFL engagement: classroom climate, growth mindset, and achievement goals. *Frontiers In Psychology*, 15, 1353360. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1353360>
- Méndez, J., Estrada, E., García, G., Hernández, B. y Maldonado, P. (2025). La Convivencia Escolar y su Gestión como Elemento Clave para el Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 5726-5759. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19918
- Millán-Gómez, M. (2024). Interculturalidad, Lengua-je y Educación desde la Perspectiva Sociológica. *Revista Docentes 2.0*, 17(2), 124-131. <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i2.535>
- Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025a). *Lineamientos de convivencia intercultural para prevenir y abordar la discriminación y el racismo en el Sistema Nacional de Educación*. <https://bit.ly/4kDUJfy>
- Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025b). *Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia en el Contexto Educativo*. <https://bit.ly/4rLRuoy>
- Naciones Unidas. (2015a). Objetivo 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Naciones Unidas. (2015b). *Objetivo 16: Paz, justicia e instituciones sólidas*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>
- Nowell, L., Dolan, S., Johnston, S., Jacobsen, M., Lorenzetti, D. y Paolucci, E. O. (2024). Exploring Student Perspectives and Experiences of Online Opportunities for Virtual Care Skills Development: Sequential Explanatory Mixed Methods Study. *JMIR Nursing*, 7, e53777. <https://doi.org/10.2196/53777>
- Pacco, A., Trujillo, W. y Hinojosa, F. (2024). Estrategias de convivencia escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria en Cusco, 2024. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 163-180. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1106>
- Quishpe-Guano, F. y Pérez-Fernández, R. (2025). Validación de la Escala de Sensibilidad Intercultural de Chen y Starosta en el contexto cultural ecuatoriano. *Revista Andina De Educación*, 8(2), 5565. <https://doi.org/10.32719/26312816.5565>
- Romero, J., Vásquez, M., Ortega, A. y Yaguachi, M. (2024). Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador: Impact of classroom climate on the academic performance of second-year students in Ecuador. *Revista Scientific*, 9(32), 145-168. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.7.145-168>
- Romero, M., Bravo, B., Espinoza, C. y Chamba, D. (2023). Use of stories and metacognitive strategies to promote positive school life. *Universidad Ciencia Y Tecnología*, 27(121), 42-51. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i121.753>
- Saavedra-Urcia, O., Dávila-Cisneros, J., Carrasco-Huaman, D. y Bracho-Fuenmayor, P. (2025). Estrategias interculturales para el fortalecimiento institucional del sector público en Latinoamérica. *CIENCIAMATRIA*, 11(20), 4-29. <https://doi.org/10.35381/cm.v11i20.1532>
- Zhao, Y. y Sang, B. (2025). The Effect of Social-Emotional Learning Programs on Elementary and Middle School Students' Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1527. <https://doi.org/10.3390/bs15111527>