PRO HOMINUM
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Artículo original

Cambios temporalmente asociados con un programa de empoderamiento intercultural en estudiantes universitarias asháninkas y no indígenas de la Selva Central del Perú

Temporally Associated Changes Following an Intercultural Empowerment Program among Asháninka and Non-Indigenous Female University Students in Peru's Central Jungle

https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0525

Lupe Marilú Huanc- Rojas[*1]
https://orcid.org/0000-0002-2533-1055
lhuanca@uniscjsa.edu.pe

Andrés Arias-Lizares [2]
https://orcid.org/0000-0002-7536-4146
aarias@unap.edu.pe

Martin Castro-Guzmán[3]
https://orcid.org/0000-0001-7645-7232
martin.castro@correo.uady.mx

Mireya Patricia Arias-Soto[4]
https://orcid.org/0000-0001-6957-8204
mireya_arias@ucol.mx

Recibido: 23/04/2026 **Aceptado:** 18/07/2026

RESUMEN

La educación superior intercultural requiere intervenciones que articulen fortalecimiento personal, reconocimiento cultural, participación y prevención de la violencia de género. El objetivo fue examinar los cambios temporales en autoestima, identidad cultural y actitudes hacia la violencia de género antes y después de un programa de empoderamiento intercultural dirigido a estudiantes universitarias asháninkas y no indígenas de la Selva Central del Perú. Se desarrolló un estudio cuantitativo con diseño preexperimental de un solo grupo, con mediciones pretest y postest y sin grupo de control. Participaron 32 estudiantes: 16 asháninkas y 16 no indígenas, quienes asistieron a siete talleres semanales de tres horas. El análisis principal se realizó mediante modelos mixtos con efectos de tiempo, grupo e interacción grupo × tiempo; la multiplicidad se controló por familias de pruebas con corrección de Bonferroni. La autoestima aumentó 2,41 puntos, IC 95 % [1,67, 3,14], p ajustado < .001; la identidad cultural aumentó 2,22 puntos, IC 95 % [1,08, 3,36], p ajustado < .001; y las actitudes justificadoras de la violencia disminuyeron 2,81 puntos, IC 95 % [-3,69, -1,94], p ajustado < .001. Las interacciones grupo × tiempo no fueron significativas después del ajuste. Los cambios en autoestima e identidad cultural se correlacionaron positivamente, r = .50, p ajustado = .010. Los hallazgos deben interpretarse de acuerdo con el diseño y no como efectos causales.

Palabras Clave: empoderamiento; educación intercultural; identidad cultural; autoestima; violencia de género; estudiantes universitarias.

[1]Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa, Perú
[2]Universidad Nacional del Altiplano, Perú
[3]Universidad Autónoma de Yucatán, México
[4]Universidad de Colima, México
* Autor de correspondencia: lhuanca@uniscjsa.edu.pe

ABSTRACT

Intercultural higher education requires interventions that integrate personal empowerment, cultural recognition, participation, and the prevention of gender-based violence. The objective was to examine temporal changes in self-esteem, cultural identity, and attitudes toward gender-based violence before and after an intercultural empowerment program for Asháninka and non-Indigenous female university students from the Central Jungle region of Peru. A quantitative, pre-experimental, single-group study was conducted with pretest and posttest measurements and no control group. Thirty-two students participated: 16 Asháninka and 16 non-Indigenous, who attended seven weekly three-hour workshops. The main analysis was performed using mixed models with time, group, and group × time interaction effects; multiplicity was controlled for by test families with Bonferroni correction. Self-esteem increased by 2.41 points, 95% CI [1.67, 3.14], adjusted $p < .001$; Cultural identity increased by 2.22 points, 95% CI [1.08, 3.36], adjusted $p < .001$; and attitudes justifying violence decreased by 2.81 points, 95% CI [-3.69, -1.94], adjusted $p < .001$. Group × time interactions were not significant after adjustment. Changes in self-esteem and cultural identity were positively correlated, $r = .50$, adjusted $p = .010$. The findings should be interpreted in accordance with the design and not as causal effects.

Keywords: empowerment; intercultural education; cultural identity; self-esteem; gender-based violence; university students.

INTRODUCCIÓN

La ampliación del acceso a la educación superior en América Latina ha permitido que un número creciente de jóvenes indígenas ingrese a universidades convencionales e interculturales. Sin embargo, el acceso formal no garantiza condiciones equivalentes de permanencia, participación, reconocimiento ni bienestar. En el Perú, las trayectorias universitarias de estudiantes indígenas continúan atravesadas por desigualdades económicas, territoriales, lingüísticas y socioculturales, especialmente en regiones andinas y amazónicas (Espinosa, 2017; Valdiviezo, 2019). Estas condiciones pueden expresarse en dificultades de desplazamiento, limitaciones económicas, escasa presencia de docentes bilingües, desvalorización de conocimientos comunitarios y presiones para adoptar códigos culturales dominantes.

Las mujeres indígenas experimentan estas barreras desde posiciones configuradas simultáneamente por género, pertenencia cultural, edad, territorio y situación socioeconómica. La perspectiva interseccional permite comprender que tales dimensiones no operan de manera aislada, sino que producen experiencias específicas de reconocimiento, discriminación y agencia (Crenshaw, 1991; Collins & Bilge, 2020). En el espacio universitario, la interacción puede manifestarse mediante estereotipos étnicos, invisibilización de lenguas originarias, limitaciones para asumir liderazgo y normalización de relaciones desiguales. Por ello, una política de inclusión requiere no solo ampliar vacantes, sino crear condiciones para que las estudiantes participen como productoras de conocimiento y ejerzan sus derechos en ambientes seguros.

Los antecedentes empíricos sobre educación superior indígena en el Perú han documentado tensiones entre formación profesional, continuidad cultural, lengua y reconocimiento institucional (Cuenca, 2018; Zavala & Córdova, 2020). Los estudios disponibles muestran que el acompañamiento universitario adquiere mayor pertinencia cuando reconoce trayectorias comunitarias, prácticas lingüísticas y formas locales de

aprendizaje. En el ámbito internacional, las intervenciones culturalmente adaptadas tienden a incorporar consulta comunitaria, liderazgo indígena, narrativas propias y metodologías participativas. Nasir et al. (2022), durante el diseño de una capacitación específica para población indígena, identificaron la participación local y la adaptación contextual como condiciones centrales para la aceptabilidad y apropiación del programa. Aunque el contenido de esa intervención fue distinto, su proceso de diseño aporta criterios transferibles a programas universitarios culturalmente sensibles.

La evidencia directa sobre programas que integren simultáneamente autoestima, identidad cultural y actitudes frente a la violencia de género en mujeres indígenas universitarias de la Amazonía peruana sigue siendo limitada. La mayor parte de la literatura aborda acceso, currículo, lengua, salud o discriminación por separado. Esta fragmentación dificulta comprender cómo se articulan los recursos psicológicos, la pertenencia cultural y el cuestionamiento de relaciones de género dentro de un mismo proceso formativo. La ausencia de evaluaciones con mediciones previas y posteriores también restringe la identificación de cambios temporales que puedan orientar estudios posteriores con diseños más robustos.

El empoderamiento psicológico proporciona un marco para integrar estas dimensiones. Zimmerman (2000) lo concibe como un proceso que combina percepción de competencia y control, comprensión crítica del entorno y participación orientada a objetivos relevantes. Christens (2012) añade que la agencia se fortalece mediante vínculos de reconocimiento, colaboración y apoyo, por lo que no debe reducirse a una característica individual. Desde esta perspectiva, la autoestima representa una evaluación general del propio valor, mientras que la identidad cultural incorpora exploración, compromiso y significado afectivo de la pertenencia (Phinney & Ong, 2007; Umaña-Taylor et al., 2014). Ambas dimensiones pueden relacionarse, pero no son equivalentes.

Las actitudes hacia la violencia de género constituyen un tercer componente relevante. Las creencias que justifican el control, responsabilizan a las víctimas o consideran la violencia un asunto privado pueden contribuir a su normalización. La magnitud global del problema y su distribución desigual entre mujeres jóvenes, rurales e indígenas justifican intervenciones educativas orientadas a derechos, relaciones de poder y resolución no violenta de conflictos (World Health Organization, 2021; Sardinha et al., 2022). Sin embargo, un cambio actitudinal no equivale automáticamente a una modificación conductual ni a una reducción de episodios de violencia; esta distinción debe mantenerse en la interpretación.

El objetivo fue examinar los cambios temporales en autoestima, identidad cultural y actitudes hacia la violencia de género después de la participación en un programa de empoderamiento intercultural. Se planteó que las puntuaciones posteriores serían más favorables que las iniciales. Las comparaciones entre estudiantes asháninkas y no indígenas, así como las correlaciones entre cambios, fueron definidas a priori como análisis exploratorios debido al tamaño de la muestra, la selección intencional y la ausencia de grupo de control.

MARCO TEÓRICO

Empoderamiento e interculturalidad crítica

El componente intrapersonal del empoderamiento comprende la percepción de competencia, autoeficacia y control; el componente interaccional incluye la comprensión de recursos, normas y relaciones de poder; y el componente conductual se expresa en

participación y acciones orientadas a objetivos (Zimmerman, 2000). En contextos universitarios, estos componentes pueden fortalecerse mediante espacios que legitimen la voz estudiantil, promuevan lectura crítica del entorno y faciliten la construcción de redes. El enfoque relacional evita interpretar el empoderamiento como una obligación individual de adaptarse a instituciones que mantienen desigualdades (Christens, 2012).

La interculturalidad crítica cuestiona las jerarquías que presentan una lengua, cultura o forma de conocimiento como universalmente superior. No se limita a celebrar la diversidad, sino que examina las estructuras que producen subordinación racial, territorial, lingüística y epistémica (Walsh, 2010). En educación superior, este enfoque implica reconocer conocimientos indígenas como fuentes legítimas, incorporar participación estudiantil en el diseño de actividades y revisar prácticas que presionan a ocultar la pertenencia cultural. La articulación con el empoderamiento vincula autovaloración, comprensión crítica y capacidad de participación.

Identidad cultural, autoestima y pertenencia

La teoría de la identidad social sostiene que una parte del autoconcepto se deriva de la pertenencia a grupos significativos y de la valoración atribuida a ellos. Phinney y Ong (2007) describen la identidad étnica mediante procesos de exploración y compromiso; Umaña-Taylor et al. (2014) incorporan además experiencias de racialización y contextos sociohistóricos. La identidad se reorganiza durante transiciones vitales y educativas, y puede combinar continuidad, revisión y cambio (Branje et al., 2021). La pertenencia universitaria funciona como puente entre la valoración individual y el reconocimiento institucional: una estudiante puede expresar con mayor seguridad su identidad cuando percibe que su lengua, historia y trayectoria tienen legitimidad académica.

La autoestima y la identidad cultural pueden influirse recíprocamente. El reconocimiento positivo del grupo puede sostener la autovaloración, mientras una valoración personal estable puede facilitar la expresión pública de la pertenencia. No obstante, una identidad cultural fuerte puede coexistir con discriminación, y una autoestima alta no garantiza participación crítica. Por ello, el programa examinó ambas variables por separado y evitó tratarlas como indicadores intercambiables de empoderamiento.

Género, actitudes y prevención educativa

La perspectiva interseccional advierte que las categorías asháninka y no indígena no describen grupos internamente homogéneos. Las trayectorias familiares, el dominio lingüístico, la movilidad territorial y las oportunidades educativas modifican las experiencias de desigualdad y agencia. Asimismo, la cultura no debe emplearse como explicación esencialista de la violencia. Las actitudes justificadoras se producen mediante procesos de socialización relacionados con autoridad, obediencia, cuidado y resolución de conflictos; pueden cuestionarse mediante análisis de casos, reconocimiento de derechos y práctica de respuestas no violentas.

El programa articuló estas rutas conceptuales mediante sesiones sobre identidad, autoestima, liderazgo, género, comunicación intercultural, resolución de conflictos y proyecto de vida. Las relaciones entre contenidos y resultados se consideran mecanismos plausibles, no una cadena causal demostrada. Las variables también pueden cambiar por experiencias familiares, académicas o comunitarias no controladas, lo que sustenta el uso de lenguaje asociativo y la necesidad de diseños posteriores con comparación y seguimiento.

METODOLOGÍA

Se desarrolló un estudio cuantitativo con diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y postest, sin grupo de control. La intervención se realizó entre abril y junio de 2024 en la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa, Junín, Perú. La medición inicial se efectuó una semana antes del primer taller y la medición final una semana después de la última sesión. La ausencia de asignación aleatoria y de un grupo de comparación impide atribuir los cambios exclusivamente al programa y deja abiertas explicaciones relacionadas con historia, maduración, regresión a la media, expectativas o familiarización con los instrumentos (Shadish et al., 2002).

La población elegible estuvo constituida por estudiantes mujeres matriculadas en los primeros cuatro semestres de programas de pregrado. Se utilizó muestreo intencional por factibilidad. Los criterios de inclusión fueron: identificarse como mujer; tener 17 años o más; estar matriculada; autoidentificarse como asháninka o no indígena residente en la zona; aceptar voluntariamente; y disponer de tiempo para asistir. Se excluyeron quienes no completaron las mediciones, asistieron a menos de seis sesiones o se retiraron voluntariamente. De 38 estudiantes invitadas, 3 rechazaron, 1 no cumplió criterios y 34 iniciaron la intervención. Dos se retiraron por incompatibilidad horaria, por lo que la muestra analítica quedó conformada por 32 participantes. Para describir la composición de la muestra se registraron la edad, el semestre académico, la lengua de uso habitual, la procedencia rural o urbana, la situación laboral y la participación previa en programas o actividades relacionados con interculturalidad o género. Estas características se analizaron mediante frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar, y se presentaron de forma separada para las estudiantes asháninkas y no indígenas.

"Asháninka" se definió mediante autoidentificación étnica y, cuando correspondió, declaración de vínculos familiares, comunitarios o lingüísticos. La categoría comparativa se denominó "no indígena", en reemplazo de "colona", término local que puede ser ambiguo y contener connotaciones históricas variables. La clasificación también se realizó mediante autoidentificación y no supone homogeneidad cultural, social ni territorial. En todo el documento se uniformó la escritura de asháninka en singular y asháninkas en plural.

El tamaño de la muestra respondió a la factibilidad de reclutamiento en una cohorte universitaria específica y a un análisis de sensibilidad. Con 32 participantes, alfa corregido de .0167 y 80 % de potencia, el efecto mínimo detectable para cambios relacionados fue aproximadamente dz = 0.60. Para las comparaciones o interacciones entre grupos, el efecto mínimo detectable fue cercano a d = 1.20. Por ello, los efectos principales se presentaron como evidencia preliminar y los análisis entre grupos como exploratorios, acompañados de intervalos de confianza.

El programa se sustentó en el empoderamiento psicológico y la interculturalidad crítica. Fue diseñado por dos docentes especialistas en educación intercultural y una psicóloga, con revisión cultural participativa de cuatro estudiantes representantes: dos asháninkas y dos no indígenas. Se desarrollaron siete talleres semanales de tres horas, con una duración total de 21 horas. Cada sesión incluyó recuperación de experiencias, presentación dialogada, actividades individuales o grupales y cierre reflexivo. Se utilizaron círculos de diálogo, narrativas locales, análisis de casos, dramatizaciones, ejercicios de autorreflexión y planificación personal.

Tabla 1.

Estructura del programa de empoderamiento intercultural

Sesión	Objetivo	Contenidos	Actividades	Duración	Responsables

CC BY NC SA

1	Reconocer trayectorias e identidades	Identidad, pertenencia y autoconocimiento	Círculo de diálogo, línea de vida y relatos locales	3 h	Docente intercultural y representante estudiantil
2	Fortalecer autovaloración	Autoestima, capacidades y recursos	Autorregistro y retroalimentación entre pares	3 h	Psicóloga y docente intercultural
3	Promover agencia y participación	Liderazgo y participación comunitaria	Análisis de experiencias y planificación de acciones	3 h	Docente intercultural
4	Analizar desigualdades de género	Género, derechos y estereotipos	Casos, debate guiado y dramatización	3 h	Psicóloga y docente intercultural
5	Fortalecer diálogo intercultural	Comunicación, escucha y lengua	Ejercicios bilingües y resolución de malentendidos	3 h	Docente y facilitadora bilingüe
6	Practicar respuestas no violentas	Conflictos, límites y rutas de apoyo	Juego de roles y mapa de servicios	3 h	Psicóloga y facilitadora bilingüe
7	Integrar aprendizajes	Proyecto de vida y participación social	Plan personal, compromisos y cierre colectivo	3 h	Equipo facilitador

La asistencia media fue 6,69 sesiones, con rango de 6 a 7; 22 participantes asistieron a las siete sesiones y 10 asistieron a seis. La fidelidad se evaluó mediante una lista de comprobación de 15 criterios por sesión; se cumplió el 94,3 % de 105 criterios observados. Se brindó apoyo bilingüe en cinco sesiones. Las adaptaciones y desviaciones del protocolo fueron: después del primer taller se ajustaron dos ejemplos para incorporar referencias comunitarias y se amplió el tiempo de diálogo; no se registraron desviaciones que modificaran los objetivos ni la duración total.

La autoestima se evaluó mediante la Escala de Autoestima de Rosenberg, integrada por 10 ítems con cuatro opciones de respuesta. Se tomó como referencia la versión examinada en adolescentes peruanos por Ventura-León et al. (2018), quienes aportaron evidencias sobre su estructura interna, consistencia y funcionamiento diferencial de los ítems. Debido a que dicha evaluación se realizó en adolescentes de Lima y no específicamente en estudiantes universitarias interculturales, se revisó la claridad y pertinencia contextual de los enunciados antes de su aplicación**.** La revisión fue efectuada por tres especialistas —una psicóloga, una metodóloga y una docente de educación intercultural—, quienes evaluaron claridad, pertinencia y comprensión. La validez de contenido alcanzó una V de Aiken global de 0,91. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con cinco estudiantes que no formaron parte de la muestra analítica; se modificó la redacción de una expresión, sin eliminar ítems ni alterar el sistema de puntuación. Las puntuaciones oscilaron entre 10 y 40 y los valores superiores representaron una valoración personal más favorable. La consistencia interna calculada con la muestra estudiada fue $\alpha = 0,89$. El estudio peruano de referencia utilizó los diez ítems y cuatro categorías de respuesta, aunque advirtió aspectos de la estructura factorial que deben considerarse al interpretar la escala.

La identidad cultural se evaluó mediante una adaptación contextual de 12 ítems elaborada para el estudio a partir de los componentes de exploración y compromiso propuestos por Phinney y Ong (2007). Como antecedente psicométrico en español se consideró la adaptación de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo-Revisada realizada por Lara y Martínez-Molina (2016), quienes reportaron una estructura de dos factores y evidencias de invariancia en adolescentes inmigrantes y autóctonos residentes en España**.**

La adaptación utilizada en esta investigación conservó seis ítems vinculados con exploración y seis relacionados con compromiso, con respuestas en cinco categorías**.** La revisión intercultural fue realizada por cuatro especialistas: una psicóloga con experiencia en psicometría, dos docentes de educación intercultural y una facilitadora bilingüe asháninka-español. Los jueces evaluaron claridad, equivalencia semántica, coherencia y pertinencia cultural; la V de Aiken global fue 0,93. Se efectuó un pilotaje cognitivo con seis estudiantes externas a la muestra analítica. Como resultado, se modificaron dos expresiones para mejorar su comprensión, sin alterar el número de ítems, las alternativas ni el sistema de puntuación. La puntuación total osciló entre 12 y 60 y la consistencia interna calculada con la muestra estudiada fue α = 0,92.

Las actitudes hacia la violencia de género se evaluaron mediante la versión original de 29 ítems del Inventario de Pensamientos Distorsionados sobre la Mujer y el Uso de la Violencia**,** descrita por Echeburúa y Fernández-Montalvo (1998). No se utilizó el IPDMUV-R posterior de 21 ítems, cuya depuración y evaluación psicométrica se realizó principalmente en hombres agresores y población normativa. Esta precisión es necesaria porque ambas versiones difieren en número de reactivos y propiedades psicométricas. La pertinencia de los 29 enunciados fue revisada por tres especialistas en violencia de género, psicología e interculturalidad. La evaluación de contenido alcanzó una V de Aiken global de 0,90. Asimismo, se realizó una prueba de comprensión con cinco estudiantes que no integraron la muestra analítica; se ajustaron tres términos para facilitar su interpretación en el contexto local, sin modificar el contenido sustantivo ni la puntuación de los reactivos. Las respuestas indicativas de creencias justificadoras recibieron un punto y las respuestas contrarias, cero; el total osciló entre 0 y 29 y los valores altos reflejaron mayor aceptación de ideas que normalizan o justifican la violencia. La consistencia interna calculada con la muestra estudiada fue KR-20 = 0,87. Un cuestionario sociodemográfico elaborado por el equipo investigador registró edad, autoidentificación cultural, lengua, procedencia, semestre académico, situación laboral, educación familiar y participación previa en actividades de interculturalidad o género. La pertenencia cultural se determinó exclusivamente mediante autoidentificación; no se emplearon rasgos fenotípicos ni categorías asignadas por los investigadores.

La revisión lingüística se realizó mediante lectura comparativa de los ítems en español y discusión de su significado con una facilitadora bilingüe asháninka-español. No se elaboró una traducción completa de los instrumentos a lengua asháninka. Cuando una participante solicitó una aclaración, la facilitadora explicó el significado general del término sin sugerir una respuesta. La administración mantuvo el orden, contenido y sistema de puntuación establecidos para cada instrumento.

Después de las autorizaciones institucionales se realizó una reunión informativa. Se explicó el propósito, las actividades, la voluntariedad, las posibles molestias, la confidencialidad y las rutas de orientación. El pretest y el postest fueron aplicados por dos asistentes de investigación capacitados que no actuaron como facilitadores. Cada participante recibió un código alfanumérico; se realizó doble digitación independiente, revisión de rangos y comprobación de correspondencia pretest-postest. Se registraron cero datos faltantes en las tres variables principales; por ello se aplicó análisis de casos completos. Las participantes adultas firmaron consentimiento informado. Para la participante de 17 años se obtuvo consentimiento del representante legal y asentimiento escrito. El protocolo fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa, mediante el código CEI-UNISCJSA-2024-017, de fecha 15 de marzo de 2024. Debido al contenido sobre violencia,

se dispuso una ruta de orientación hacia el servicio psicológico universitario y el Centro Emergencia Mujer de la jurisdicción.

Las características de las participantes se resumieron mediante frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. Para cada resultado se aplicó un modelo mixto con efectos fijos de tiempo, grupo e interacción grupo × tiempo, y un intercepto aleatorio por participante. El efecto principal estimó el cambio promedio entre pretest y postest y la interacción examinó si el cambio difería entre grupos. Como análisis de sensibilidad se aplicó una ANCOVA con postest como resultado, grupo como factor y pretest como covariable; el patrón de significación fue congruente con el modelo mixto.

La familia principal comprendió tres pruebas del efecto de tiempo: autoestima, identidad cultural y actitudes hacia la violencia. Para controlar el error familiar derivado de las comparaciones múltiples, se aplicó la corrección de Bonferroni dentro de cada familia de pruebas (Armstrong, 2014). Se utilizó un alfa corregido de .05/3 = .0167 y se informaron valores *p* ajustados. La segunda familia incluyó las tres interacciones grupo × tiempo y la tercera, las tres correlaciones entre puntuaciones de cambio. Cada familia se ajustó por separado. Los tamaños del efecto se expresaron mediante *d*_z para cambios relacionados y *g* de Hedges para los contrastes exploratorios entre grupos. Se presentaron intervalos de confianza del 95 %.

RESULTADOS

Flujo y características

De 38 estudiantes invitadas, 34 iniciaron la intervención y 32 completaron el programa y ambas mediciones, lo que representó el 94,1 % de quienes iniciaron. La muestra analítica estuvo conformada por 16 estudiantes asháninkas y 16 no indígenas.

La edad media de las estudiantes asháninkas fue de 21,69 años (DE = 2,80; rango: 17–27), mientras que en las estudiantes no indígenas fue de 22,51 años (DE = 3,23; rango: 18–29). La mayor proporción de estudiantes asháninkas procedía de zonas rurales y utilizaba tanto el asháninka como el español. Entre las estudiantes no indígenas predominó la procedencia urbana y el uso habitual del español. La distribución por semestre, situación laboral y participación previa en actividades similares se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2.
Características sociodemográficas de las participantes según grupo cultural

Característica	Asháninkas, n = 16	No indígenas, n = 16	Total, N = 32
Edad, M (DE)	21,69 (2,80)	22,51 (3,23)	22,10 (3,00)
Rango de edad	17–27	18–29	17–29
Semestre académico			
Primero	6 (37,5 %)	4 (25,0 %)	10 (31,3 %)
Segundo	4 (25,0 %)	3 (18,8 %)	7 (21,9 %)
Tercero	4 (25,0 %)	5 (31,3 %)	9 (28,1 %)
Cuarto	2 (12,5 %)	4 (25,0 %)	6 (18,8 %)
Lengua de uso habitual			
Asháninka y español	13 (81,3 %)	0 (0,0 %)	13 (40,6 %)
Español	3 (18,8 %)	16 (100,0 %)	19 (59,4 %)
Procedencia			

Rural	11 (68,8 %)	5 (31,3 %)	16 (50,0 %)
Urbana	5 (31,3 %)	11 (68,8 %)	16 (50,0 %)
Situación laboral			
Trabajaba durante el estudio	6 (37,5 %)	8 (50,0 %)	14 (43,8 %)
No trabajaba	10 (62,5 %)	8 (50,0 %)	18 (56,3 %)
Participación previa en programas de interculturalidad o género			
Sí	3 (18,8 %)	4 (25,0 %)	7 (21,9 %)
No	13 (81,3 %)	12 (75,0 %)	25 (78,1 %)

Nota. M = media; DE = desviación estándar. Los porcentajes fueron calculados respecto del total de cada grupo. La pertenencia cultural y la lengua de uso habitual fueron informadas por las propias participantes.

Cambios promedio

Los modelos mixtos mostraron aumentos en autoestima e identidad cultural y una disminución de las actitudes justificadoras de la violencia. Después del ajuste por multiplicidad, los tres efectos principales de tiempo conservaron significación estadística. La magnitud de los efectos fue grande para autoestima y actitudes hacia la violencia y moderada para identidad cultural.

Tabla 3.

Efectos principales de tiempo en los resultados

Resultado	Pretest M (DE)	Postest M (DE)	Estimación del cambio [IC 95 %]	p ajustado; efecto
Autoestima	28,00 (4,23)	30,41 (4,88)	B = 2,41 [1,67, 3,14]	< .001; dz = 1,07
Identidad cultural	36,09 (6,96)	38,31 (8,51)	B = 2,22 [1,08, 3,36]	< .001; dz = 0,66
Actitudes hacia la violencia	9,56 (2,41)	6,75 (3,65)	B = -2,81 [-3,69, -1,94]	< .001; dz = -1,08

Nota. M = media; DE = desviación estándar; IC = intervalo de confianza; B = coeficiente del modelo; dz = d de Cohen para muestras relacionadas. Los valores p fueron ajustados dentro de la familia principal de tres efectos de tiempo.

Interacciones y análisis exploratorios

Las interacciones grupo × tiempo mostraron ausencia de resultados estadísticamente significativos después del ajuste de Bonferroni. La interacción de autoestima fue B = -1,31, IC 95 % [-2,78, 0,16], p ajustado = .240; la de identidad cultural fue B = 0,19, IC 95 % [-2,09, 2,46], p ajustado = 1.000; y la de actitudes hacia la violencia fue B = -0,75, IC 95 % [-2,50, 1,00], p ajustado = 1.000. Dada la capacidad estadística de la muestra, estos análisis se interpretaron como exploratorios.

Tabla 4.

Interacciones grupo × tiempo

Resultado	Cambio asháninkas M (DE)	Cambio no indígenas M (DE)	Interacción [IC 95 %]	p ajustado; g
Autoestima	3,06 (2,29)	1,75 (2,08)	B = -1,31 [-2,78, 0,16]	.240; g = -0,58
Identidad cultural	2,12 (3,52)	2,31 (3,26)	B = 0,19 [-2,09, 2,46]	1.000; g = 0,05
Actitudes hacia la violencia	-2,44 (2,76)	-3,19 (2,46)	B = -0,75 [-2,50, 1,00]	1.000; g = -0,28

Nota. g = g de Hedges. Las comparaciones fueron exploratorias; los valores p se ajustaron dentro de la familia de tres interacciones.

Las correlaciones entre los cambios fueron: autoestima-identidad cultural r = .50, IC 95 % [.19, .72], p ajustado = .010; autoestima-violencia r = -.17, IC 95 % [-.49, .19], p ajustado = 1.000; e identidad-violencia r = -.09, IC 95 % [-.43, .27], p ajustado = 1.000. Las correlaciones se interpretaron sin atribuir dirección causal.

DISCUSIÓN

El estudio examinó cambios temporales en autoestima, identidad cultural y actitudes hacia la violencia de género después de un programa universitario de empoderamiento intercultural. Los resultados mostraron aumentos en autoestima e identidad cultural y una disminución de las actitudes justificadoras de la violencia. Las interacciones grupo × tiempo no fueron estadísticamente significativas después de la corrección de Bonferroni, mientras que la asociación entre los cambios en autoestima e identidad cultural fue positiva. Debido al diseño de un solo grupo, estos patrones se interpretan como cambios temporalmente asociados con la participación y no como efectos causales.

El aumento observado en autoestima puede interpretarse desde la teoría del empoderamiento psicológico, que vincula percepción de competencia, comprensión crítica y participación (Zimmerman, 2000). Las actividades de autoconocimiento, retroalimentación, liderazgo y proyecto de vida constituyen mecanismos plausibles, aunque el diseño no permite aislar su contribución específica.

El aumento observado en identidad cultural puede relacionarse con los procesos de exploración y compromiso propuestos por Phinney y Ong (2007). Los círculos de diálogo, relatos locales y uso de la lengua asháninka constituyen explicaciones plausibles, pero deben interpretarse junto con las condiciones familiares, comunitarias e institucionales.

La disminución observada en las actitudes justificadoras de la violencia debe diferenciarse de los cambios conductuales. Una variación en las respuestas actitudinales no demuestra por sí sola cambios en las relaciones interpersonales, búsqueda de ayuda ni reducción de episodios de violencia.

La asociación entre los cambios en autoestima e identidad cultural fue positiva y estadísticamente significativa, mientras que las correlaciones entre autoestima y actitudes hacia la violencia, y entre identidad cultural y actitudes hacia la violencia, no alcanzaron significación estadística. Estas correlaciones no permiten establecer precedencia temporal ni descartar explicaciones compartidas como apoyo entre pares, expectativas o interacción con las facilitadoras.

Las comparaciones entre asháninkas y no indígenas deben interpretarse con cautela. El modelo mixto considera las mediciones iniciales y evita comparar únicamente puntuaciones de cambio, pero la muestra de 16 participantes por grupo ofrece potencia adecuada solo para efectos muy grandes. Además, ambas categorías contienen diversidad interna. Los resultados exploratorios no deben emplearse para atribuir rasgos psicológicos uniformes ni para afirmar que el programa fue más efectivo en un grupo.

Desde una perspectiva educativa, los resultados pueden orientar el diseño de programas que integren tutoría, fortalecimiento identitario, liderazgo, comunicación intercultural y prevención de la violencia. La participación estudiantil en la revisión cultural, el apoyo bilingüe y el seguimiento de fidelidad incrementan la transparencia de la intervención. Estos programas no sustituyen transformaciones institucionales relacionadas con currículo, presencia de profesionales indígenas, reconocimiento lingüístico, participación en órganos de decisión y respuesta frente a la discriminación.

Las limitaciones incluyen ausencia de grupo de control y asignación aleatoria, muestreo intencional, tamaño reducido, participación de una sola universidad, falta de

seguimiento, autoinformes y posible deseabilidad social. Aunque los instrumentos fueron sometidos a una revisión de pertinencia cultural y lingüística, no se evaluó formalmente la equivalencia métrica entre estudiantes asháninkas y no indígenas, lo que debe considerarse al interpretar los resultados. Investigaciones posteriores deberían incluir grupos de comparación, muestras mayores, varias universidades, seguimiento longitudinal y métodos cualitativos participativos; asimismo, conviene registrar la fidelidad por sesión y evaluar resultados conductuales de liderazgo, búsqueda de ayuda y participación universitaria.

CONCLUSIONES

El estudio encontró un aumento temporal de la autoestima y de la identidad cultural, así como una disminución de las actitudes justificadoras de la violencia entre las mediciones pretest y postest. Las interacciones grupo × tiempo no alcanzaron significación estadística después del ajuste por multiplicidad, mientras que los cambios en autoestima e identidad cultural presentaron una asociación positiva.

Estos hallazgos deben interpretarse considerando el diseño preexperimental de un solo grupo, la ausencia de un grupo de control, el muestreo intencional, el tamaño reducido de la muestra y la participación de estudiantes de una sola universidad. En consecuencia, los cambios observados están temporalmente asociados con la participación en el programa, pero no permiten establecer relaciones causales ni afirmar una efectividad diferente entre las estudiantes asháninkas y no indígenas.

Las universidades interculturales pueden considerar el desarrollo y la evaluación rigurosa de programas culturalmente situados que integren el fortalecimiento de la autoestima, el reconocimiento de la identidad cultural, el liderazgo, la comunicación intercultural y la prevención de la violencia de género. Estas intervenciones deben articularse con políticas institucionales de reconocimiento lingüístico, participación estudiantil, atención frente a la discriminación y acceso a servicios de orientación culturalmente pertinentes.

REFERENCIAS

Armstrong, R. A. (2014). When to use the Bonferroni correction. *Ophthalmic and Physiological Optics*, *34*(5), 502-508. https://doi.org/10.1111/opo.12131

Branje, S., de Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence*, *31*(4), 908-927. https://doi.org/10.1111/jora.12678

Christens, B. D. (2012). Toward relational empowerment. *American Journal of Community Psychology*, *50*, 114-128. https://doi.org/10.1007/s10464-011-9483-5

Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2.ª ed.). Polity Press.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, *43*(6), 1241-1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Cuenca, R. (2018). Diversidad y educación superior: Desafíos para la inclusión de estudiantes indígenas en el Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, *10*(11), 45-68.

Echeburúa, E., & Fernández-Montalvo, J. (1998). Hombres maltratadores. En E. Echeburúa & P. Corral (Eds.), *Manual de violencia familiar* (pp. 73–175). Siglo XXI.

Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: Balance y desafíos. *Anthropologica*, *35*(39), 99-122.

Lara, L., & Martínez-Molina, A. (2016). Validación de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo-Revisada en adolescentes inmigrantes y autóctonos residentes en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(1), 591–601. https://doi.org/10.11600/1692715x.14140110515

Nasir, B. F., Kisely, S., Hides, L., Brennan-Olsen, S., Kondalsamy-Chennakesavan, S., Nicholson, G. C., Gill, N. S., Beccaria, G., & Toombs, M. (2022). Translating research into action: The design and development of an Indigenous specific suicide intervention skills training program (I-ASIST). *Australian Journal of Rural Health*, *30*(6), 870-875. https://doi.org/10.1111/ajr.12903

Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, *54*(3), 271-281. https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Sardinha, L., Maheu-Giroux, M., Stöckl, H., Meyer, S. R., & García-Moreno, C. (2022). Global, regional, and national prevalence estimates of physical or sexual, or both, intimate partner violence against women in 2018. *The Lancet*, *399*(10327), 803-813. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)02664-7

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.

Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross, W. E., Jr., Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., Syed, M., Yip, T., & Seaton, E. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization. *Child Development*, *85*(1), 21-39. https://doi.org/10.1111/cdev.12196

Valdiviezo, L. A. (2019). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *17*(3), 5-22.

Ventura-León, J., Caycho-Rodríguez, T., Barboza-Palomino, M., & Salas, G. (2018). Evidencias psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg en adolescentes limeños. *Interamerican Journal of Psychology, 52*(1), 44–60. https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v52i1.363

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

World Health Organization. (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018*. World Health Organization.

Zavala, V., & Córdova, G. (2020). Mujeres quechuas y activismo lingüístico: Dilemas y desafíos en la educación superior. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, *12*(22), 5-30.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. En J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). Kluwer Academic/Plenum Publishers.