

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN

Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades

**Segunda Especialidad Profesional en Educación
Intercultural Bilingüe**

**COMPETENCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURALES Y SU RELACIÓN CON LA
CONVIVENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIA DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA CÉSAR COHAILA TAMAYO EN EL DISTRITO DE
CIUDAD NUEVA, TACNA, 2025**

TESIS

PRESENTADA POR:

LIC. CARMEN MERCEDES GONZALES QUISPE

**Para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en
Educación Intercultural Bilingüe**

TACNA – PERÚ

2026

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN


FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES

**SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL EN EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE**

**COMPETENCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURALES Y SU RELACIÓN
CON LA CONVIVENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL
SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CÉSAR COHAILA
TAMAYO EN EL DISTRITO DE CIUDAD NUEVA, TACNA, 2025**

**Tesis sustentada y aprobada por nota sobresaliente el 10 de diciembre del 2025;
estando el jurado calificador integrado por:**

PRESIDENTE :


.....
Dr. Kevin Mario Laura de la Cruz

SECRETARIO :


.....
Mgr. Gilberto Alanoca Banegas

VOCAL :


.....
Mgr. Elizabeth Luisa Medina Soto

ASESORA :


.....
Mgr. Elizabeth Luisa Medina Soto

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Elizabeth Luisa Medina Soto, en mi condición de ASESOR (A) acreditado con la Resolución de Facultad N°9532-2025-FECH/UNJBG del 24 de setiembre del 2025, del Trabajo de tesis titulado: "COMPETENCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURALES Y SU RELACIÓN CON LA CONVIVENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CÉSAR COHAILA TAMAYO EN EL DISTRITO DE CIUDAD NUEVA, TACNA, 2025"

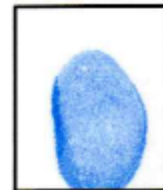
Presentado por el (la) Lic. Carmen Mercedes Gonzales Quispe. Para optar el título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Intercultural Bilingüe.

Habiendo cumplido con lo establecido en el reglamento de originalidad y de similitud de trabajos de investigación y producción intelectual de la UNJBG, considerando que según la revisión, evaluación y análisis realizado a través del software de similitud textual TURNITIN, cuenta con el nivel de similitud permitido cuyo porcentaje es 15%. Por lo que CERTIFICO LA SIMILARIDAD de la tesis enunciada líneas arriba, el cual está expedita para continuar con los trámites para optar el título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Intercultural Bilingüe, según corresponda para su publicación en el Repositorio Institucional.

FIRMA ASESOR

Nombres y apellidos: Mgr. Elizabeth Luisa Medina Soto

DNI: 00416216



FIRMA AUTOR

Nombres y apellidos: Lic. Carmen Mercedes Gonzales Quispe

DNI: 40121980



DEDICATORIA

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, fuente de sabiduría, guía y fortaleza en cada paso de mi vida. A Él, que me dio la luz para perseverar en los momentos difíciles y la serenidad para proseguir con fe y esperanza.

A mi familia, por su amor incondicional, sus oraciones y su permanente apoyo moral. A mis padres, por enseñarme el valor del esfuerzo y el compromiso; y a mis hermanos, por ser inspiración y compañía en este camino académico.

AGRADECIMIENTO

A Dios Todopoderoso, por ser mi luz, mi guía y mi refugio en cada momento de este proceso. Gracias por brindarme la fortaleza en los días de dificultad, la sabiduría para continuar con determinación y la serenidad para la finalizarían con éxito esta etapa tan preponderante de mi vida.

A mi familia, especialmente a mis padres, por su amor incondicional, su apoyo constante y por enseñarme el valor del esfuerzo, la honestidad y la perseverancia.

A mis docentes que, con su dedicación, paciencia y conocimientos guiaron mi formación profesional y me inspiraron a mejorar cada día. Su ejemplo y orientación fueron cruciales para la realización de este trabajo de investigación.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
RESUMEN.....	xiv
ABSTRACT.....	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1. Descripción de la realidad observada	3
1.2. Formulación del problema.....	9
1.2.1. Problema principal	9
1.2.2. Problemas secundarios	9
1.3. Justificación de la investigación.....	10
1.4. Objetivos	11
1.4.1. Objetivo general	11
1.4.2. Objetivos específicos.....	12
1.5. Hipótesis.....	12
1.5.1. Hipótesis general	12
1.5.2. Hipótesis específicas	12
CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	14
2.1. Antecedentes	14
2.1.1. Antecedentes a nivel internacional.....	14
2.1.2. Antecedentes a nivel Nacional	20
2.1.3. Antecedentes a nivel Local.....	22
2.2. Bases teóricas	22
2.2.1. Competencias comunicativas interculturales	22
2.2.2. Convivencia escolar	45
2.3. Definición de términos	55

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	58
3.1. Tipo de investigación	58
3.2. Nivel de Investigación.....	58
3.3. Diseño de la investigación.....	59
3.4. Cuadro de operacionalización de variables	59
3.4.1 Variables	59
3.4.2. Caracterización de las variables	60
3.5. Población y muestra	64
3.5.1. Unidad de análisis	64
3.5.2. Población	64
3.5.3. Muestra	64
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	65
3.6.1. Técnicas para la recolección de datos	65
3.6.2. Instrumentos para la recolección de datos.....	65
3.7. Estrategia para la recolección de datos.....	73
3.8. Procesamiento de la información y métodos estadísticos de análisis de datos	74
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.....	75
4.1. Análisis descriptivo de las variables	75
4.1.1. Variable independiente: Competencias comunicativas interculturales.....	75
4.1.2. Variable dependiente: Convivencia escolar	96
4.2. Prueba de Normalidad	119
4.3. Prueba de hipótesis	121
4.3.1. Verificación de la hipótesis general	121
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	129
CONCLUSIONES	141
RECOMENDACIONES	143

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	145
ANEXOS	158

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Modelo de competencias comunicativa intercultural</i>	26
Tabla 2 <i>Operacionalización de variables</i>	61
Tabla 3 <i>Matriz de instrumentos</i>	66
Tabla 4 <i>Ficha técnica del instrumento 1: Competencias comunicativas interculturales</i>	67
Tabla 5 <i>Matriz del instrumento: convivencia escolar</i>	70
Tabla 6 <i>Ficha técnica del instrumento 1: Convivencia escolar</i>	71
Tabla 7 <i>Competencias comunicativas interculturales</i>	75
Tabla 8 <i>Competencias cognitivas</i>	76
Tabla 9 <i>Control incertidumbre</i>	78
Tabla 10 <i>Alternatividad interpretativa</i>	79
Tabla 11 <i>Conocer similitudes y diferencias culturales</i>	81
Tabla 12 <i>Competencias afectivas</i>	83
Tabla 13 <i>Control de la ansiedad</i>	84
Tabla 14 <i>Actitud de no juzgar</i>	86
Tabla 15 <i>Empatía</i>	87
Tabla 16 <i>Motivación</i>	89
Tabla 17 <i>Competencias comportamentales</i>	90
Tabla 18 <i>Habilidades verbales</i>	92
Tabla 19 <i>Habilidades no verbales</i>	93
Tabla 20 <i>Control interacción</i>	94
Tabla 21 <i>Convivencia escolar</i>	96
Tabla 22 <i>Relaciones interpersonales</i>	97
Tabla 23 <i>Relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes</i>	99
Tabla 24 <i>Relaciones interpersonales entre estudiantes</i>	100
Tabla 25 <i>Sentido de pertenencia</i>	101

Tabla 26 <i>Sentir y estar animado de ser parte de la comunidad educativa</i>	103
Tabla 27 <i>Normas y disciplina</i>	104
Tabla 28 <i>Respeto a los acuerdos de convivencia</i>	106
Tabla 29 <i>Participación</i>	107
Tabla 30 <i>Participación constante en la actividad educativa</i>	108
Tabla 31 <i>Gestión de conflicto</i>	110
Tabla 32 <i>Apoyo a solucionar problemas escolares</i>	111
Tabla 33 <i>Actitud frente a la diversidad</i>	113
Tabla 34 <i>Ser tolerante y no discrimina</i>	114
Tabla 35 <i>Seguridad y disruptividad</i>	116
Tabla 36 <i>Seguridad dentro del colegio</i>	117
Tabla 37 <i>Conducta disruptiva</i>	118
Tabla 38 <i>Prueba de normalidad</i>	120
Tabla 39 <i>Prueba de normalidad</i>	121
Tabla 40 <i>Las competencias comunicativas interculturales y la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025</i>	122
Tabla 41 <i>Las competencias cognitivas y la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025</i>	124
Tabla 42 <i>Las competencias afectivas y la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025</i>	126
Tabla 43 <i>Las competencias comportamentales y la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025</i>	128
Tabla 44 <i>Escala de alpha de cronbach</i>	171

Tabla 45 Alpha de cronbach: Competencias comunicativas interculturales.....	171
Tabla 46 <i>Alpha de cronbach: Convivencia escolar</i>	172

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Competencias comunicativas interculturales</i>	75
Figura 2 <i>Competencias cognitivas</i>	77
Figura 3 <i>Control incertidumbre</i>	78
Figura 4 <i>Alternatividad interpretativa</i>	80
Figura 5 <i>Conocer similitudes y diferencias culturales</i>	82
Figura 6 <i>Competencias afectivas</i>	83
Figura 7 <i>Control ansiedad</i>	85
Figura 8 <i>Actitud no juzgar</i>	86
Figura 9 <i>Empatía</i>	88
Figura 10 <i>Motivación</i>	89
Figura 11 <i>Competencias comportamentales</i>	91
Figura 12 <i>Habilidades verbales</i>	92
Figura 13 <i>Habilidades no verbales</i>	93
Figura 14 <i>Control interacción</i>	95
Figura 15 <i>Convivencia escolar</i>	96
Figura 16 <i>Relaciones interpersonales</i>	98
Figura 17 <i>Relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes</i>	99
Figura 18 <i>Relaciones interpersonales entre estudiantes</i>	100
Figura 19 <i>Sentido de pertenencia</i>	102
Figura 20 <i>Sentir y estar animado de ser parte de la comunidad educativa</i>	103
Figura 21 <i>Normas y disciplina</i>	105
Figura 22 <i>Respeto a los acuerdos de convivencia</i>	106
Figura 23 <i>Participación</i>	107
Figura 24 <i>Participación constante en la actividad educativa</i>	109
Figura 25 <i>Gestión de conflicto</i>	110
Figura 26 <i>Apoyo a solucionar problemas escolares</i>	112

Figura 27 <i>Actitud frente a la diversidad</i>	113
Figura 28 <i>Ser tolerante y no discrimina</i>	115
Figura 29 <i>Seguridad y disruptividad</i>	116
Figura 30 <i>Seguridad dentro del colegio</i>	117
Figura 31 <i>Conducta disruptiva</i>	119

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito: Determinar cómo las competencias comunicativas interculturales se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

La investigación se consideró de tipo aplicada, nivel correlacional, y diseño no experimental y transversal. La población estuvo conformada por 45 docentes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo. El instrumento que se consideró fue el cuestionario.

Los resultados determinaron que la variable independiente: competencias comunicativas interculturales se ubica en regular desarrollo (70,3 %). Y la convivencia escolar es regular (74,9 %).

Entre las principales conclusiones, se ha comprobado que las competencias comunicativas interculturales se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025, de acuerdo al coeficiente de correlación de Spearman Rho, cuyo valor es 0,896. lo que indica una relación positiva y alta. Este resultado hace notar que el desarrollo de competencias comunicativas interculturales influye directamente en la calidad de la convivencia escolar. Los estudiantes que dominan la interacción respetuosa, el diálogo empático y la comprensión de perspectivas culturales diversas tienden a participar en entornos más armónicos, cooperativos y solidarios.

Palabras clave: Competencias comunicativas interculturales, convivencia escolar.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine how intercultural communication skills relate to the school coexistence of secondary school students at the César Cohaila Tamayo Educational Institution in the Ciudad Nueva District, Tacna, 2025.

This study was considered applied research, correlational, and had a non-experimental and cross-sectional design. The population consisted of 45 secondary school teachers from the César Cohaila Tamayo Educational Institution. The instrument was a questionnaire.

The results determined that the independent variable: intercultural communication skills, was in moderate development (70,3%). And school coexistence is average (74.9%).

Among the main conclusions, it was found that intercultural communication skills are significantly related to school coexistence among secondary school students at the César Cohaila Tamayo Educational Institution in the Ciudad Nueva District, Tacna, 2025, according to the Spearman Rho correlation coefficient, which is 0,896, indicating a strong and positive relationship. This result shows that the development of intercultural communication skills directly influences the quality of school coexistence. Students who master respectful interaction, empathic dialogue, and understanding of diverse cultural perspectives tend to participate in more harmonious, cooperative, and supportive environments.

Keywords: Intercultural communication skills, school coexistence.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación cumple un papel esencial en la formación de ciudadanos capaces de comunicarse eficazmente y convivir en contextos sociales cada vez más diversos. La escuela, como espacio de encuentro intercultural, debe fomentar la comprensión, el respeto y la empatía entre los estudiantes para fortalecer una convivencia democrática y armónica (UNESCO, 2023). En este marco, el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales se convierte en un eje fundamental para el logro de una educación inclusiva y de calidad, al promover la interacción positiva entre individuos de diferentes culturas, lenguas y formas de pensar.

El sistema educativo peruano, a través del Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016), plantea que los estudiantes deben fortalecer sus capacidades comunicativas para interactuar con respeto, valorar la diversidad cultural y resolver conflictos mediante el diálogo. No obstante, en diversas instituciones educativas del país, especialmente en las regiones fronterizas, persisten dificultades asociadas con la comunicación asertiva, la tolerancia y la integración social (Cisneros & Pizarro, 2022). Dichas limitaciones se traducen en situaciones de conflicto, exclusión y desinterés por las diferencias culturales, afectando la calidad de la convivencia escolar.

En el distrito de Ciudad Nueva, en la región de Tacna, la Institución Educativa César Cohaila Tamayo constituye un ejemplo representativo de esta realidad. En dicho entorno, la diversidad cultural y social de los estudiantes plantea desafíos en la manera en que se comunican y conviven cotidianamente. Se ha observado que algunos alumnos presentan dificultades para comprender y aceptar las diferencias culturales de sus compañeros, generando actitudes poco empáticas y conflictos interpersonales que afectan el clima escolar. Esta problemática hace

necesario analizar de qué modo las competencias comunicativas interculturales influyen en la convivencia escolar y cómo su fortalecimiento puede mejorar la interacción social dentro del aula.

El propósito de esta investigación es determinar la relación entre las competencias comunicativas interculturales y la convivencia escolar en los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo, en el distrito de Ciudad Nueva, Tacna, durante el año 2025. En el plano teórico, el estudio contribuye a ampliar el conocimiento sobre la interdependencia entre la comunicación y la interculturalidad en contextos educativos; en el ámbito práctico, proporciona orientaciones pedagógicas para fortalecer la convivencia, la empatía y la resolución pacífica de conflictos; y en el aspecto social, promueve el respeto por la diversidad cultural y la construcción de comunidades educativas inclusivas, en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas) (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2023).

La tesis se organiza en cinco capítulos. El primer capítulo presenta la delimitación del problema y los objetivos de investigación; el segundo, el marco teórico que sustenta los conceptos de competencias comunicativas interculturales y convivencia escolar; el tercero, la metodología empleada en el estudio; el cuarto, el análisis de resultados y su interpretación; y el quinto capítulo, la discusión; las conclusiones y recomendaciones que buscan orientar estrategias educativas para fortalecer la convivencia escolar y el aprendizaje intercultural en la comunidad educativa.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad observada

En el contexto escolar contemporáneo, la creciente diversidad cultural, lingüística y religiosa en las aulas ha convertido el desarrollo de competencias comunicativas interculturales (CCI) en una necesidad educativa determinantes, no solo para favorecer el aprendizaje, sino también para fortalecer la convivencia escolar y prevenir distintas formas de violencia entre pares. Estudios recientes refieren que la CCI integra dimensiones cognitivas, comportamentales y afectivas que permiten a los estudiantes interactuar de forma eficaz y apropiada con personas de otros orígenes, y que estas competencias se conectan con climas escolares más inclusivos y respetuosos (Xu, 2024).

Al mismo tiempo, la convivencia escolar se reconoce como un componente esencial de la gestión educativa y de la calidad de los aprendizajes, especialmente en la educación secundaria, donde se intensifican los vínculos entre pares, la construcción de identidades y las experiencias de conflicto. Una revisión sistemática reciente en América Latina muestra que los problemas de convivencia se vinculan con patrones de interacción, sentimientos de pertenencia y percepciones de violencia en la escuela, lo que ha impulsado la creación de múltiples instrumentos para medirla.

No obstante, la literatura internacional todavía no articula de manera suficiente la relación específica entre competencias comunicativas interculturales y convivencia escolar en estudiantes de secundaria, especialmente en regiones como América del Sur y países andinos.

En Europa se observa un desarrollo preponderante de la investigación sobre sensibilidad y competencia intercultural en educación, con énfasis en su vínculo con fenómenos de convivencia y riesgos psicosociales. Un reciente estudio realizado en España analiza la sensibilidad intercultural de estudiantes y evalúa sus relaciones con el pensamiento crítico, el uso educativo de la tecnología y la experiencia de ciberacoso, hallando que mayores niveles de sensibilidad hacia las diferencias culturales se asocian con menor implicación en conductas agresivas en línea (Gómez et al., 2024).

De manera complementaria, investigaciones europeas sobre educación intercultural y cohesión social recalcan que las experiencias formativas orientadas al reconocimiento de la diversidad, el diálogo y la colaboración coadyuvan a reducir prejuicios, mejorar las relaciones entre estudiantes y fortalecer el sentido de comunidad (Albulescu, 2024).

En el ámbito de la convivencia escolar, diversos países europeos han desarrollado marcos y manuales de política pública para prevenir el acoso y el ciberacoso, promover la educación socioemocional y mejorar el clima escolar; sin embargo, estos esfuerzos suelen centrarse en habilidades socioemocionales generales (como la empatía o la autorregulación) sin medir de forma directa las competencias comunicativas interculturales de los estudiantes como factor específico de una convivencia democrática en aulas culturalmente diversas (La Salle, 2024).

En América del Norte, la investigación sobre convivencia escolar se ha vinculado de forma notoria con el estudio del clima escolar, el bullying y las competencias socioemocionales. Estudios recientes evidencian que un clima escolar positivo, caracterizado por relaciones respetuosas, normas claras y apoyo del profesorado, se asocia con menores niveles de victimización por acoso y

mejores resultados socioemocionales en secundaria (Yu et al., 2025; Castro et al., 2025).

Asimismo, investigaciones con estudiantes migrantes en escuelas de Estados Unidos y Canadá muestran que las estrategias institucionales que valoran la diversidad cultural, fomentan el sentido de pertenencia y reconocen las identidades étnicas contribuyen a reducir experiencias de exclusión y a fortalecer la participación estudiantil (Choi et al., 2025).

No obstante, aunque se reconocen dimensiones cercanas a la competencia intercultural, como el apoyo a la diversidad o el “school diversity climate”, la mayoría de estos estudios no mide de forma explícita las competencias comunicativas interculturales de los adolescentes, ni analiza su asociación cuantitativa con indicadores de convivencia escolar en la educación secundaria.

En América del Sur, y en particular en el contexto latinoamericano, la convivencia escolar ha recibido una atención creciente. Una revisión sistemática reciente sobre instrumentos de medición de la convivencia escolar en Latinoamérica, basada en estudios indexados en Scopus, ProQuest y SciELO, identifica esencialmente escalas que evalúan percepciones de violencia, manejo de conflictos, redes de apoyo, normas y clima escolar, con aplicaciones en Chile, Colombia y México (Andrades et al., 2023).

Otra revisión sistemática sobre políticas públicas de convivencia escolar en América Latina muestra que los marcos normativos destacan la prevención de la violencia, la promoción de la cultura de paz y la participación estudiantil; sin embargo, la dimensión intercultural suele aparecer de manera implícita o marginal, sin traducirse en indicadores específicos de competencias comunicativas interculturales (Silva et al., 2024).

A nivel de estudios empíricos, trabajos recientes en Chile describen las percepciones del profesorado sobre la convivencia escolar en educación básica y secundaria, destacando la centralidad del clima de aula, el apoyo directivo y la gestión de conflictos en la experiencia de los estudiantes (Anabalón et al., 2024).

De igual forma, investigaciones en otros países de la región exploran la convivencia desde dimensiones como habilidades sociales, participación estudiantil o gestión institucional, encontrando relaciones significativas entre estas variables y la calidad de la convivencia (Bautista, 2025; Archundia et al., 2024).

En el caso peruano, la convivencia escolar ha sido abordada principalmente desde la política pública y la investigación aplicada. El Ministerio de Educación ha emitido lineamientos, cartillas y manuales para la promoción de una convivencia democrática y la prevención de la violencia escolar, resaltando la preponderancia de gestionar las relaciones entre estudiantes, docentes y familias, e identificando situaciones de riesgo que afectan la integridad y los derechos de los escolares (Ministerio de Educación, 2023a, 2023b).

A nivel de investigación empírica, se han desarrollado diversos estudios cuantitativos en secundaria que relacionan la convivencia escolar con variables como habilidades sociales, acción tutorial o inteligencia emocional. Por ejemplo, en instituciones públicas de Lima Metropolitana se han encontrado asociaciones significativas entre el desarrollo de habilidades sociales y mejores niveles de convivencia escolar en estudiantes de secundaria (Torres, 2023; Espinoza, 2024).

En cuanto a la brecha global: articulación CCI–convivencia escolar en secundaria, aunque existe una amplia reflexión teórica y empírica sobre competencia comunicativa intercultural en educación superior y en la enseñanza de lenguas, y una producción consolidada sobre convivencia escolar y clima escolar

en secundaria, son escasos los estudios que midan de forma simultánea las competencias comunicativas interculturales de los estudiantes y su relación con indicadores de convivencia escolar en este nivel educativo (Xu, 2025; La Salle, 2024; Andrades et al., 2023).

En cuanto a la brecha específica en Perú, se nota ausencia de estudios de competencia comunicativa intercultural en secundaria, la investigación reciente sobre convivencia escolar en secundaria se ha centrado en habilidades sociales, acción tutorial, inteligencia emocional y participación estudiantil, mostrando relaciones significativas con la convivencia; sin embargo, no se han desarrollado estudios que midan de manera rigurosa las competencias comunicativas interculturales de los estudiantes de secundaria ni que analicen estadísticamente su relación con la convivencia escolar, pese a la diversidad sociocultural del país (Torres, 2023; Espinoza, 2024; García et al., 2024; Mamani, 2025).

En la Institución Educativa César Cohaila Tamayo, se nota alguna vez, en los últimos años, dificultades vinculadas a la convivencia escolar, especialmente en los estudiantes del nivel secundaria. A pesar de los esfuerzos institucionales por fortalecer una cultura de respeto, diálogo y participación democrática, persisten situaciones que evidencian tensiones entre los estudiantes, tales como conflictos verbales recurrentes, malentendidos derivados de diferencias socioculturales, uso inadecuado del lenguaje verbal y no verbal, expresiones de intolerancia y dificultades para regular emociones durante las interacciones cotidianas.

La dinámica escolar se desarrolla en un contexto marcado por la diversidad cultural, ya que la institución educativa atiende a estudiantes procedentes de diferentes sectores del distrito, con experiencias familiares heterogéneas y formas de comunicación influenciadas por sus entornos socioculturales. No obstante, esta diversidad no siempre se traduce en prácticas comunicativas respetuosas; por el

contrario, en muchas interacciones se identifican escasas habilidades para escuchar activamente, negociar significados, expresar desacuerdos sin agresión o resolver conflictos sin recurrir a conductas disruptivas.

Esta problemática se agrava, a veces, porque, en el aula, los estudiantes muestran limitaciones para adecuar su comunicación a situaciones interculturales, lo cual revela debilidades en las competencias comunicativas interculturales (CCI). En múltiples espacios de convivencia, recreos, trabajos grupales, actividades formativas o asambleas de aula, se observan dificultades para gestionar la empatía, comprender perspectivas diferentes, interpretar gestos o expresiones ajenas y emplear un lenguaje que facilite la cooperación. Tales limitaciones generan fricciones entre pares, reducen la cohesión grupal y dificultan el desarrollo de un clima escolar favorable para el aprendizaje.

De manera particular, se evidencia que muchos estudiantes tienen dificultades para identificar estereotipos, reconocer prejuicios o regular emociones ante conflictos con compañeros de otros grupos culturales o sociales. Estas deficiencias afectan de forma directa la convivencia, pues inciden en la forma en que los estudiantes se relacionan, dialogan, participan y resuelven discrepancias. Al mismo tiempo, se percibe que las oportunidades pedagógicas para desarrollar la CCI en el aula suelen ser insuficientes, ya que las actividades de comunicación no siempre incorporan objetivos orientados a promover la comprensión cultural, la escucha respetuosa o la interacción empática.

El diagnóstico institucional, así como las apreciaciones de algunos docentes y tutores, coinciden en que la convivencia escolar presenta indicadores que requieren atención prioritaria. Se registran episodios de desmotivación, desconfianza entre pares, burlas, tensiones por diferencias culturales, así como dificultades para trabajar colaborativamente. Tales manifestaciones se da

posiblemente porque a algunos estudiantes aún no desarrollan en gran medida sus competencias comunicativas interculturales se ha convertido en un factor crítico que limita el fortalecimiento de relaciones respetuosas, afectivas y cooperativas dentro de la comunidad educativa.

En este escenario, resulta necesario estudiar la relación entre las competencias comunicativas interculturales y la convivencia escolar, con el propósito de comprender cómo las capacidades cognitivas, afectivas y comportamentales de los estudiantes inciden en sus interacciones cotidianas.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema principal

¿Cómo las competencias comunicativas interculturales se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025?

1.2.2. Problemas secundarios

- a. ¿Cómo las competencias cognitivas se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025?
- b. ¿Cómo las competencias afectivas se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025?
- c. ¿Cómo las competencias comportamentales se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025?

1.3. Justificación de la investigación

Justificación teórica

La presente investigación se justifica teóricamente porque coadyuva a ampliar el conocimiento existente sobre el papel que desempeñan las competencias comunicativas interculturales en la construcción de una convivencia escolar en armonía en el nivel secundario. Asimismo, el estudio se apoya en fundamentos teóricos que se derivan de la psicología educativa, la pedagogía intercultural y la sociología de la educación, lo que permite la integración de diversas perspectivas. Esta base hace que se entienda cómo los estudiantes, mediante el desarrollo de habilidades comunicativas interculturales (escucha activa, respeto a la diversidad, negociación y empatía), pueden fortalecer los vínculos entre pares y con docentes, generando prácticas inclusivas que ayudan a la cohesión social. De esta forma, la investigación aporta a la construcción de un marco conceptual sólido y actual que servirá como referencia para futuros estudios relacionados con la convivencia escolar.

Justificación metodológica

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se justifica porque plantea un diseño que permitirá identificar y analizar la relación existente entre las competencias comunicativas interculturales y la convivencia escolar en estudiantes de secundaria. La selección de un enfoque cuantitativo con un diseño correlacional, no experimental garantiza la posibilidad de obtener información objetiva, confiable y medible respecto al nivel de competencias comunicativas y su impacto en la interacción escolar.

Asimismo, la construcción de instrumentos adaptados al contexto educativo y validados por expertos garantizan la rigurosidad científica del estudio. Esta

justificación metodológica radica en que la propuesta ofrece un procedimiento sistemático, replicable y con criterios de validez y confiabilidad, que puede ser utilizados después en otras investigaciones de carácter educativo, tanto a nivel nacional como regional.

Justificación práctica

La investigación también posee una importante justificación práctica, ya que sus resultados aportarán evidencias que servirán como base para que las instituciones educativas de nivel secundario diseñen estrategias y programas orientados al fortalecimiento de las competencias comunicativas interculturales de sus estudiantes. Estos hallazgos podrán orientar a docentes, directivos y responsables de la gestión educativa en la implementación de talleres, actividades pedagógicas y políticas institucionales que fomenten la tolerancia, el respeto y la resolución pacífica de conflictos.

De igual manera, el trabajo contribuirá a mejorar la convivencia escolar en la medida que permitirá identificar las debilidades y potencialidades comunicativas de los estudiantes, favoreciendo un ambiente de respeto mutuo, inclusión y participación activa. A largo plazo, el impacto de esta investigación se reflejará en la formación de ciudadanos con mayor sensibilidad intercultural y compromiso social, lo que fortalece el rol de la escuela como agente de cambio en una sociedad diversa.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar cómo las competencias comunicativas interculturales se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la

Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

1.4.2. Objetivos específicos

- a. Evaluar cómo las competencias cognitivas se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.
- b. Analizar cómo las competencias afectivas se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.
- c. Establecer cómo las competencias comportamentales se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Las competencias comunicativas interculturales se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

1.5.2. Hipótesis específicas

- a. Las competencias cognitivas se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución

Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

- b. Las competencias afectivas se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.
- c. Las competencias comportamentales se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Antecedentes

2.1.1. *Antecedentes a nivel internacional*

Xia (2024) publicó el artículo científico “Study on the Permeation of Intercultural Communicative Competence in Secondary School English Reading Instruction”, en la revista *International Journal of Education and Humanities*. China

El objetivo fue examinar cómo la enseñanza de lectura en inglés en secundaria puede integrar de manera sistemática la CCI, identificando vacíos en los materiales y en la formación docente. Metodología: Estudio de corte analítico–documental, basado en revisión de programas, libros de texto y estudios empíricos previos sobre CCI en lectura; plantea un marco pedagógico y propone estrategias para seleccionar textos culturalmente diversos, diseñar tareas interactivas y evaluar la CCI en Resultados cuantitativos

Aunque el estudio es más conceptual que experimental, la autora recupera evidencias de estudios empíricos previos donde se señalan deficiencias cuantificadas en la presencia de contenidos interculturales en los materiales y niveles bajos de CCI detectados en encuestas aplicadas a estudiantes de secundaria en contextos vocacionales. la lectura.

Legó a la siguiente conclusión, las clases de lectura tienden a priorizar la gramática y el vocabulario por encima de la reflexión cultural, lo que deja a los estudiantes de secundaria insuficientemente preparados para la comunicación

intercultural, y se recomienda rediseñar las tareas de lectura para incorporar objetivos de CCI.

En cuanto al aporte de la tesis, existe un sustento teórico y didáctico para justificar que la CCI puede ser desarrollada en áreas curriculares concretas (como Comunicación o Inglés) y que su medición en secundaria es necesaria para orientar mejoras en la convivencia escolar y las prácticas pedagógicas.

Gutiérrez y Ritacco (2023) publicaron el artículo científico “Intercultural communicative competence in higher education through telecollaboration: Typology and development” en la revista *Education and Information Technologies* (Q1). España. Su objetivo fue: Analizar la CCI de estudiantes universitarios que participan en proyectos de telecolaboración por videoconferencia con pares de otros países y describir cómo evolucionan las dimensiones comportamental, afectiva y cognitiva de la CCI. El estudio fue cuantitativo–cualitativo longitudinal. Se codificaron interacciones en videoconferencia entre parejas de estudiantes culturalmente diversos, categorizando conductas comunicativas y analizando la presencia de subdimensiones de la CCI. Se usaron análisis de frecuencias, comparaciones entre tareas y temas, y matrices tipológicas de comportamientos interculturales.

En cuanto a los resultados: Los análisis mostraron que ciertos tipos de tareas y temas (más genéricos y personales) generaban mayor frecuencia de conductas asociadas a habilidades interculturales (escucha, negociación de significados, reformulación), mientras que temas académicos restringían la aparición de estas conductas. No se encontró una progresión lineal en la CCI, sino variaciones según contexto y tema de interacción.

Concluyó que la CCI es un constructo dinámico y sensible al tipo de interacción; su desarrollo depende de las oportunidades reales de contacto intercultural y de las tareas comunicativas. En cuanto el aporte de su investigación: aunque el contexto es universitario, refuerza la idea de que la CCI debe analizarse por dimensiones observables (comportamiento, afecto, cognición) y que los instrumentos de autoinforme pueden complementarse con observación de la interacción, algo útil si quisieras triangulación con la convivencia escolar.

Trang y Phuong (2023) elaboró el artículo científico “Needs Analysis About Intercultural Communicative Competence Among Undergraduate Tourism Students”, en la revista *Journal of Psycholinguistic Research*. Objetivo: Identificar las necesidades de CCI de estudiantes universitarios de turismo en relación con sus cursos de inglés para fines turísticos y su futuro desempeño profesional.

El estudio fue mixto con énfasis cuantitativo. Se administró un cuestionario a 628 estudiantes de tres instituciones de educación superior en Vietnam central, complementado con entrevistas semiestructuradas. Se emplearon estadísticas descriptivas y análisis factorial, además de análisis cualitativo temático.

Respecto a los resultados, Los estudiantes reportaron altas necesidades de desarrollo en actitudes interculturales y en tareas que fortalecieran las competencias discursivas y comportamentales, más que en otros componentes de la CCI. Las medias fueron especialmente elevadas en ítems vinculados con interacción real con turistas y uso de materiales auténticos, evidenciando una brecha entre la oferta actual de formación y las necesidades percibidas.

Concluyó que la CCI es percibida como una competencia profesional crucial; los programas actuales no cubren suficientemente las necesidades de interacción real, por lo que se requiere rediseño curricular.

En cuanto al aporte para la tesis demuestra cómo operacionalizar la CCI en cuestionarios con varias dimensiones y cómo usar promedios y análisis factorial para validar indicadores, lo que puedes replicar para tus dimensiones cognitivas, comportamentales y afectivas en estudiantes de secundaria.

Lee (2023) publicó el artículo científico “Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: An empirical study of a secondary school in Thailand”, en la revista *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. Objetivo: Analizar si un currículo de inglés en línea, diseñado explícitamente para desarrollar competencia comunicativa intercultural (CCI), mejora la motivación en L2, la CCI y el rendimiento en inglés de estudiantes de octavo grado. Metodología: Estudio cuantitativo cuasi-experimental con diseño pretest-postest y grupo control. Dos secciones de secundaria: grupo experimental (N = 31) con un currículo de 8 semanas centrado en actividades interculturales; grupo control (N = 28) con enseñanza habitual. Se aplicaron escalas Likert de motivación y CCI, además de exámenes Cambridge, y se analizaron los datos con ANOVA de medidas repetidas. Resultados cuantitativos: El grupo experimental presentó incrementos significativamente mayores en las puntuaciones de CCI y en la motivación hacia el aprendizaje de inglés, así como en el rendimiento en el examen Cambridge, en comparación con el grupo control (diferencias estadísticamente significativas según ANOVA). Conclusión: Integrar actividades y contenidos interculturales en la clase de inglés de secundaria potencia simultáneamente la CCI y el desempeño lingüístico, demostrando que la CCI es un componente pedagógico clave y no un añadido decorativo.

En cuanto al aporte para tu tesis, se evidencia que, en estudiantes de secundaria, es posible medir cuantitativamente la CCI mediante escalas de autoinforme y vincularla con resultados educativos. Refuerza la pertinencia de

aplicar cuestionarios de CCI en tu I.E. César Cohaila Tamayo y relacionarlos con indicadores de convivencia escolar.

Saygı y Köksal (2024) publicaron el artículo científico “Investigating the impact of intercultural communicative competence training at high school setting”, en la revista *Novitas-ROYAL* (Research on Youth and Language). Turquía

Su objetivo fue evaluar el impacto de un programa de formación en CCI de cinco semanas en estudiantes de 9.º grado de una escuela secundaria turca, midiendo cambios en distintos componentes de la CCI. Metodología: Diseño mixto con foco cuantitativo. Se trabajó con 148 estudiantes (74 grupo experimental, 74 control) de 14–15 años. Se aplicó la Intercultural Competence Scale adaptada al turco, con cinco factores (orientación afectiva, conciencia intercultural, autoeficacia, conocimiento y desempeño conductual). Se usó diseño pretest–postest y pruebas t para muestras relacionadas, complementado con entrevistas semiestructuradas.

En cuanto a los resultados, las pruebas mostraron un aumento significativo en la CCI global del grupo experimental, en especial en los factores de conocimiento y conciencia intercultural, con tamaños de efecto pequeños, pero estadísticamente significativos. No hubo cambios significativos en las dimensiones afectiva, conductual ni de autoeficacia en el corto plazo.

Llegó a la conclusión, La formación específica en CCI mejora sobre todo los componentes cognitivos y de conciencia, mientras que los cambios en actitudes y conductas requieren intervenciones más prolongadas.

Con respecto al aporte para tu tesis, se valida que en secundaria se pueden trabajar dimensiones cognitivas, comportamentales y afectivas de la CCI y medirlas

por separado, lo cual coincide directamente con tu modelo de competencias cognitivas, comportamentales y afectivas en estudiantes de Tacna.

Beltrán et al. (2025) publicaron el artículo científico “Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural” en la revista “Retos y aportes para la formación de profesionales de la salud”. El estudio fue de diseño no experimental. El estudio concluyó que es necesario conciencia intercultural, sensibilidad intercultural y eficacia intercultural, lo que permitirá la adquisición de habilidades cognitivas, afectivas y conductuales que beneficien una comunicación efectiva y apropiada con los pacientes de contextos culturales y sociales diversos. Entonces, es crucial que los profesionales de la salud deben potenciar sus competencias interculturales.

Vu et al. (2025) publicaron el artículo científico “Exploring Students’ Intercultural Communicative Competence in the Light of English-Medium Instruction (EMI) in Higher Education in Vietnam”, en la revista *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. Vietnam. Objetivo:

Explorar cómo estudiantes universitarios en programas de inglés como medio de instrucción perciben su CCI y qué factores académicos influyen en sus actitudes, conocimientos e interacción intercultural. El estudio fue cuantitativo basado en un cuestionario construido a partir del modelo de Byram. Se aplicó a 315 estudiantes de educación superior en Vietnam. Se realizaron análisis factoriales y modelos de regresión para relacionar dimensiones de CCI con variables como tiempo en el programa EMI y experiencias interculturales. Sus resultados, las puntuaciones medias revelaron niveles moderadamente altos de actitudes interculturales, pero valores más bajos en habilidades de descubrimiento e interacción. Los análisis de regresión mostraron que la participación en contextos EMI y la duración en el programa predecían de forma significativa niveles más altos

de CCI global y de algunos subdimensiones. Conclusión: Las oportunidades de interacción en inglés en contextos académicos internacionales potencian la CCI, pero el desarrollo de habilidades prácticas de interacción requiere experiencias más intensivas y guiadas.

En cuanto el aporte de su investigación: Refuerza el enfoque de dimensiones diferenciadas (cognitivas y comportamentales) y muestra cómo se pueden usar modelos de regresión o correlación para evidenciar la relación entre CCI y otras variables.

2.1.2. Antecedentes a nivel Nacional

Rodríguez (2021) elaboró la tesis “La didáctica y su influencia en las competencias comunicativas en los estudiantes del primer año de Secundaria de la Institución Educativa N° 20334 – Huaura – 2021”, en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. El estudio tuvo como objetivo evaluar la didáctica y su influencia en las competencias comunicativas. El estudio tuvo como objetivo determinar en qué medida la didáctica influyen en las competencias comunicativas en los estudiantes del primer año de secundaria. La investigación de tipo sustantiva y descriptivo, el diseño es correlacional. La muestra está conformada por 107 estudiantes. El instrumento fue el cuestionario. Los resultados determinaron que la estrategia que utiliza para el área de comunicación, los resultados determinaron que el 50,0 % utiliza la dinámica grupal, el 25 % utiliza estrategias cognitivas y el 25 % utiliza las dramatizaciones. Los resultados obtenidos hacen notar que, si no se usa adecuadamente las técnicas educativas como determinante en el uso de las estrategias didácticas, no se permitirá que el lenguaje sea más comunicativo y; por tanto, muy difícil en la enseñanza de los alumnos en general. El aporte significativo de las capacidades comunicativas es resultado de una adecuada aplicación de las

estrategias didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes del primer año de secundaria.

Quinte (2023) elaboró la tesis “Competencia comunicativa intercultural y responsabilidad social en estudiantes de ciencias de la comunicación de la región Junín en la crisis por Covid-19”, en la Universidad Nacional del Centro del Perú. La investigación tuvo como objeto determinar la relación que existe entre la competencia comunicativa intercultural y la responsabilidad social individual en estudiantes de la carrera profesional de ciencias de la comunicación de la región Junín. La investigación se enmarcó en un nivel correlacional, con un diseño no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 116 estudiantes de Ciencias de la Comunicación que cursaban los semestres noveno y décimo en la Universidad Continental y en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Como instrumento de recolección de datos se aplicó un cuestionario. Los resultados evidenciaron que la relación entre la competencia comunicativa intercultural y la responsabilidad social individual de los participantes fue altamente significativa al nivel del 1% ($p < 0,01$), mostrando además una correlación positiva de magnitud media (0,489). Finalmente, el estudio determinó que los estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la región Junín, en el contexto de la crisis por la covid-19, presentan un nivel sobresaliente en competencia comunicativa intercultural y un alto grado de responsabilidad social.

Quinhua (2024) elaboró la tesis “La acción tutorial y la convivencia escolar en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima, 2023”, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El estudio tuvo como objetivo establecer la relación entre la variable acción tutorial y la variable convivencia escolar. El estudio fue de diseños no experimentales correlacionales. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes. Los resultados determinaron

que, un 68,3 % de los estudiantes consideraron de alto nivel la acción tutorial y el 61,7 % de informantes consideraron como bueno la convivencia escolar. El estudio concluyó que, según el coeficiente de correlación de Spearman Rho, se determinó que la acción tutorial se correlaciona de forma positiva con la convivencia escolar.

2.1.3. Antecedentes a nivel Local

Conislla (2021) elaboró la tesis “Habilidades sociales y convivencia escolar en estudiantes de tercer año de secundaria de la institución educativa Jorge Chávez, Tacna 2019” en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. El propósito de la investigación fue establecer la relación que existe entre habilidades sociales y Convivencia Escolar en los estudiantes de tercer año de educación secundaria. Esta investigación es de tipo básico correlacional no experimental y descriptiva. La muestra fue de 107 estudiantes entre 14 y 15 años de edad. El instrumento fue el cuestionario. Los resultados concluyen que existe relación significativa ($r=0,756$; $p < 0,05$) entre Habilidades Sociales y Convivencia Escolar en estudiantes de la Institución Educativa Jorge Chávez, Tacna 2019. El estudio concluyó que, a mayor habilidad social mejora la convivencia escolar. Entonces, los docentes deben promover el desarrollo de las habilidades sociales mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Competencias comunicativas interculturales

2.2.1.1. Modelo triangular de Chen & Starosta (cognitivo–afectivo–conductual)

Modelo triangular de Chen y Starosta de Competencia Comunicativa Intercultural.

Los autores / modelo: Guo-Ming Chen & William J. Starosta – Triangular Model of Intercultural Communication Competence.

La idea central de la competencia comunicativa intercultural, Chen sintetiza 30 años de investigaciones y plantea que la competencia comunicativa intercultural tiene tres grandes aspectos:

Cognitivo: conciencia intercultural (saber sobre la propia cultura y la ajena, entender normas, valores y convenciones).

Afectivo: sensibilidad intercultural (actitudes de apertura, respeto, tolerancia hacia la diferencia).

Comportamental: eficacia o destreza intercultural (capacidad para actuar y comunicarse de forma adecuada y efectiva en interacciones interculturales).

En términos simples: saber, sentir y actuar en contextos culturales diversos. (Chen & Starosta, 1996; Portalla & Chen, 2010).

Este modelo triangular es retomado en estudios posteriores como marco teórico para operacionalizar la CCI en tres dimensiones – cognitiva, afectiva y comportamental – en contextos educativos, de movilidad internacional y trabajo intercultural.

Chen y Starosta desarrollan una de las bases más citadas de la CCI y la sensibilidad intercultural:

Definición central: la CCI es la capacidad de negociar significados culturales y comportarse de manera eficaz y apropiada en interacción intercultural.

La variable competencia comunicativa intercultural se basa explícitamente en el modelo triangular de Chen y Starosta, donde las competencias cognitivas, afectivas y comportamentales corresponden a conciencia intercultural, sensibilidad intercultural y eficacia en la interacción.

La competencia comunicativa intercultural se concibe como una combinación de conciencia sobre las culturas implicadas, actitudes positivas hacia la diversidad y comportamientos comunicativos eficaces en situaciones interculturales (Chen & Starosta, 1996; Portalla & Chen, 2010).

Diversas revisiones internacionales concuerdan en que la competencia comunicativa intercultural se compone de componentes cognitivos, afectivos y comportamentales que interactúan para posibilitar interacciones adecuadas y efectivas entre culturas (Hang, 2023; Arasaratnam, 2017).

Otros modelos clásicos que puedes citar como respaldo teórico amplio, aunque no siempre nombran explícitamente las tres palabras “cognitiva, afectiva y comportamental”, sus componentes se pueden mapear sobre tus tres dimensiones:

- **Modelo piramidal y de proceso de Deardorff**

Define la competencia intercultural a partir de actitudes (afectivo), conocimientos y habilidades (cognitivo–comportamental) y resultados internos/externos de conducta eficaz y apropiada.

- **Modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram**

Propone “savoirs”: conocimientos (saber), actitudes (savoir-être), habilidades de interpretar, relacionar y descubrir, y conciencia crítica; estos

elementos se alinean con procesos cognitivos, afectivos y conductuales en la interacción intercultural.

En la presente investigación, las competencias comunicativas interculturales es la agrupación de recursos cognitivos, afectivos y comportamentales que permiten al estudiante comprender otras culturas, valorar de forma positiva la diversidad y actuar de manera adecuada y eficaz en contextos de interacción intercultural. Este enfoque retoma el modelo triangular de Chen y Starosta, que distingue entre conciencia intercultural, sensibilidad intercultural y eficacia comunicativa (Chen & Starosta, 1996; Portalla & Chen, 2010), así como los desarrollos recientes que operacionalizan la CCI mediante dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales en educación superior (Arasaratnam, 2012; Gutiérrez & Ritacco, 2023).

En cuanto a la competencia comunicativa intercultural, desde un enfoque integral que dirige la atención a la persona que comunica, se pone de relieve que para ser una persona competente se deben mostrar las habilidades de mantener relaciones interpersonales, mediante la comprensión efectiva de los comportamientos verbales y no verbales (Hall, 1978, 1981, 1999). Para Edward Hall cultura y comunicación son dos elementos interrelacionados, que suponen que una persona comunicadora competente sea capaz de entender los mensajes basados en el conocimiento cultural. El conocimiento y la conciencia se entienden como elementos básicos primarios en la competencia (Dinges, 1983).

Esta aproximación a la competencia comunicativa intercultural es la que se ha tomado como referente principal para la conceptualización de este estudio.

En la Tabla se presenta el modelo de competencia comunicativa intercultural con los tres componentes básicos

Tabla 1*Modelo de competencias comunicativa intercultural*

Competencia comunicativa intercultural		
Competencia cognitiva	Competencia comportamental	Competencia afectiva
Control de la incertidumbre	Habilidades verbales	Control de la ansiedad
Alternatividad interpretativa	Habilidades no verbales	Actitud no juzgar
Conocer similitudes y diferencias culturales	Control de la interacción	Empatía
		Motivación

Nota. Tomado de Aneas (2023).

Este modelo parte del concepto de competencia comunicativa intercultural, tal como se ha definido a lo largo de este apartado, y se basa en modelos de competencia comunicativa intercultural de sólida trayectoria (Chen, 1989; Chen & Starosta, 1998; Hammer, 1989; Kim, 1992a; Rodrigo, 1999; Spitzberg, 2000). Propone tres componentes básicos: el cognitivo, afectivo y comportamental. De esta forma, estos tres componentes actúan de forma entrelazada simultáneamente cuando una persona se enfrenta al contacto intercultural, de modo que a mayor número de competencias y a mayor grado de desarrollo de las mismas mayor probabilidad de afrontar con éxito el encuentro y por tanto protagonizar el fenómeno de la comunicación intercultural.

Concretamente, las competencias cognitivas y afectivas favorecen en sí mismas el desarrollo de las competencias comportamentales.

Aunque todas ellas, también vienen mediatizadas en gran medida por otras características y habilidades personales, como el nivel de autoestima o la capacidad de establecer vínculos interpersonales. Al mismo tiempo, no se desestiman otros

elementos que de forma más o menos implícita intervienen en la eficacia en la comunicación intercultural: aspectos personales y contextuales que favorecen una mayor eficacia en las relaciones interculturales.

2.2.1.2. Definición

La competencia comunicativa intercultural es la capacidad de interactuar con personas de otras culturas de manera eficaz y a la vez apropiada, apoyándose en un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes interculturales que permiten desenvolverse adecuadamente en situaciones marcadas por la diversidad cultural (Deardorff, 2006).

Asimismo, es la habilidad de una persona para desplegar conductas comunicativas y formas de comportamiento que resulten efectivas y apropiadas cuando participa en interacciones en las que confluyen diferentes culturas, integrando dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales en dichos encuentros (Gutiérrez & Ritacco, 2023).

Desde la perspectiva del Marco Común Europeo, la competencia comunicativa intercultural es la capacidad de comunicarse de manera eficaz en situaciones interculturales y de relacionarse de forma adecuada en distintos contextos culturales, combinando habilidades de observación, interpretación y descubrimiento con actitudes de respeto, apertura y empatía hacia la alteridad (Lazar et al., 2007, como se cita en Soltani & Brakni, 2023).

En una revisión reciente, la competencia comunicativa intercultural es una competencia que va más allá del dominio lingüístico, ya que integra la conciencia cultural, la empatía y la capacidad de adaptación, de modo que las personas puedan

comunicarse de forma efectiva y adecuada a través de fronteras culturales cambiantes (Xu, 2025).

Cabe referir que ser competente comunicativa e interculturalmente implica disponer del conocimiento y la habilidad para utilizar el lenguaje de manera que se construyan contextos de interacción amistosos, basados en la expresión libre, el respeto de los derechos de los otros, la aceptación mutua y la búsqueda de relaciones dignas, lo que convierte a la CCI en una competencia clave del siglo XXI (Rejas et al., 2024).

2.2.1.3. Dimensiones

2.2.1.3.1. Competencia cognitiva

La competencia comunicativa intercultural en su dimensión cognitiva es la agrupación de conocimientos, comprensiones y marcos mentales que permiten a una persona interpretar adecuadamente la diversidad cultural, reconocer similitudes y diferencias entre culturas, y comprender cómo estos elementos influyen en los procesos de comunicación.

Esta dimensión implica conocimiento cultural declarativo (sobre valores, normas, creencias, estilos comunicativos) y conocimiento procedimental (cómo usar esa información para comprender mensajes, anticipar malentendidos y descifrar significados en contextos interculturales).

Es decir, la competencia cognitiva permite leer el mundo cultural del otro y al mismo tiempo reconocer los propios referentes culturales, facilitando la interpretación de conductas, símbolos y mensajes en interacciones diversas (Deardorff, 2006; Chen & Starosta, 1996; Samovar et al., 2010; Lazar et al., 2007/2023).

La competencia Comunicativa cognitiva es la conciencia y conocimiento de las propias características culturales y de sus procesos comunicativos, así como de las propiedades y procesos comunicativos de otras culturas. Otros posicionamientos (Gudykunst, 1989, 1992, 1994; Lustig & Koester, 1996) llaman a este componente cognitivo como conocimiento (*Knowledge*), y lo conceptualizan como conciencia y comprensión de lo que es indispensable para una comunicación efectiva, tanto desde una aproximación cultural general, como específica. Por lo tanto, se incluyen los siguientes aspectos (Gudykunst, 1994):

- El conocimiento de más de una perspectiva cultural.
- El conocimiento de interpretaciones alternativas, distinguiendo entre descripción,
- interpretación y evaluación del proceso comunicativo.
- El conocimiento de expectativas, derivadas de las normas sociales, reglas comunicativas, contenido y las características personales del interlocutor.
- El conocimiento de similitudes y diferencias entre ambas culturas, minimizando
- prejuicios.
- Y finalmente, las oportunidades reales de contacto multicultural.

a. Control de la incertidumbre

El control de la incertidumbre trata de la forma en que una persona responde frente a aquello que le resulta desconocido, imprevisible o incierto en los contactos interculturales (Lustig & Koester, 1996).

Las situaciones nuevas pueden experimentarse con rechazo, irritación, ironía o actitudes defensivas, lo que refleja una baja tolerancia a la ambigüedad; pero también pueden asumirse como una oportunidad de aprendizaje, en cuyo caso

la persona muestra disposición al cambio y capacidad para ajustarse al nuevo contexto, es decir, una alta tolerancia a la ambigüedad.

En este sentido, la tolerancia frente a mensajes, comportamientos y situaciones ambiguas es uno de los indicios más claros de que la incertidumbre se está gestionando de forma adecuada. La comunicación intercultural, por su propia naturaleza, está cargada de ambigüedades e incertidumbres; por ello, no es extraño que en muchos encuentros interculturales aparezcan confusión general, desorientación y sentimientos de extrañeza.

Gudykunst (2001) recalca que resulta problemático situarse en los extremos y propone mantener un equilibrio entre dos tipos de incertidumbre: una incertidumbre predictiva, vinculada a las expectativas sobre sentimientos y actitudes; y una incertidumbre explicativa, relacionada con la comprensión de por qué las personas piensan, sienten o actúan de determinada manera.

Gestionar la incertidumbre implica, entonces, moverse en un punto intermedio que permita anticipar en cierta medida las reacciones de los otros sin caer en estereotipos rígidos, y al mismo tiempo, buscar explicaciones que ayuden a interpretar de forma más ajustada las conductas en contextos interculturales (Gudykunst, 2001).

b. Capacidad de alternatividad interpretativa

La capacidad de alternatividad interpretativa refiere a la habilidad para generar y emplear nuevas categorías de análisis que permitan atribuir significados más precisos y ajustados a las conductas de los demás (Rodrigo, 1999). En términos prácticos, implica ser capaz de percibir una gama más amplia de rasgos, matices y características en la otra persona, lo que favorece clasificaciones más finas y menos

simplistas. Como resultado, se elaboran juicios más sofisticados en la construcción de impresiones, con descripciones más diferenciadas de individuos y situaciones, ampliando el número de distinciones o categorías que utilizamos.

Entre los principales aportes de esta capacidad se encuentran el incremento del conocimiento y de la conciencia respecto a la diversidad cultural, así como el avance en la superación de estereotipos y prejuicios. Los prejuicios, como se señaló en el análisis de los obstáculos personales, impiden realizar interpretaciones singulares y contextualizadas de las personas, y entorpecen la posibilidad de comprenderlas de manera más adecuada.

Desde esta perspectiva, reducir los prejuicios supone un proceso de aprendizaje que implica volverse más receptivo y comprensivo frente a los otros, escuchar activamente distintos puntos de vista y tomar en cuenta las evidencias aun cuando contradigan las ideas estereotipadas (Calloway et al., 1999). Storti (1990) argumenta que la conciencia crítica contribuye a generar interpretaciones más ajustadas a la realidad y que, en consecuencia, nos permite actuar de forma comunicativamente más competente. Esta conciencia se desarrolla principalmente a partir de la observación atenta y libre de juicios, que constituye un elemento clave de estas competencias, en tanto posibilita lecturas culturalmente más acertadas.

Diversos enfoques teóricos han propuesto capacidades vinculadas con esta alternatividad interpretativa, como la amplitud de categorías (*category width*) (Gudykunst & Kim, 1984), la complejidad cognitiva (Dodd, 1991) o la conciencia reflexiva (*mindfulness*) (Calloway et al., 1999). Estas aptitudes incluyen, entre otros elementos, la habilidad de reinterpretar y reconstruir la experiencia propia y ajena desde múltiples marcos de referencia. Aunque por sí solas no garantizan el éxito de la comunicación intercultural, sí contribuyen a prevenir juicios precipitados

o inadecuados, lo que, como señala Storti (1990), representa un avance significativo hacia una mayor competencia comunicativa intercultural.

c. Conocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura propia y la de los interactuantes

La configuración cultural de una persona influye de forma decisiva en cómo responde a los acontecimientos y a los otros; por ello, conocer las diferencias y similitudes en aspectos fundamentales, como los valores, la visión del mundo y la percepción de la realidad, se vuelve esencial en la interacción intercultural (Samovar et al., 1998).

Para desarrollar esta capacidad, un punto de partida imprescindible es el autoconocimiento. Es decir, tener claridad sobre quién se es y de qué manera ese ser influye en la forma de relacionarse con los demás. Esto supone reconocer los propios valores, virtudes y limitaciones, los referentes culturales que orientan la conducta, el estilo comunicativo personal, los estereotipos y prejuicios, así como las emociones que guían las decisiones y comportamientos (Calloway et al., 1999).

Tomar conciencia de los propios marcos culturales como factores que condicionan nuestras acciones e interpretaciones resulta, según Hall (1978), uno de los desafíos más complejos del desarrollo intercultural. De manera sintética, pueden distinguirse dos aspectos básicos que la persona debe conocer:

El bagaje cultural que orienta sus pensamientos, interpretaciones y percepciones, y el estilo de comunicación que utiliza de manera habitual.

El primer paso consiste en identificar los propios referentes culturales para comprenderse como un sujeto situado culturalmente. El segundo implica reconocer

cómo dichos referentes influyen en la manera en que se percibe y juzga la realidad; finalmente, es necesario volverse consciente del propio estilo comunicativo (Samovar et al., 1998).

Para reconocer dicho estilo, se recomienda prestar atención a las reacciones de las demás personas durante las interacciones y reflexionar sobre la forma en que la cultura condiciona la comunicación. A través de esta conciencia y del conocimiento de uno mismo, se desarrolla sensibilidad hacia el modo en que los marcos culturales personales modelan los pensamientos y comportamientos, y cómo estos marcos configuran el contexto en el que se interpretan los mensajes verbales y no verbales (Gudykunst & Ting, 1988).

El conocimiento cultural, en consecuencia, se refiere tanto a la comprensión de cómo los propios referentes culturales afectan la conducta y la cognición, como a la comprensión de cómo los referentes de los otros influyen en sus modos de pensar y actuar (Chen & Starosta, 1996). Incluye, por tanto, la identificación de elementos comunes de la conducta humana y el reconocimiento de los patrones culturales diferenciados.

Facilitar la toma de conciencia sobre estas diferencias culturales no es una tarea sencilla. Storti (1990) sostiene que, del mismo modo que aprendemos por experiencia acerca de aquello que nos asemeja, también podemos aprender —a través de contactos sociales significativos— sobre nuestras diferencias. El contacto intercultural profundo permite, así, refinar la capacidad de detectar los elementos que nos distinguen en la interacción.

Desde una visión específica, resulta crucial conocer en detalle los rasgos culturales de la comunidad con la que se interactúa; desde una perspectiva más amplia, el objetivo es comprender similitudes y diferencias entre diversas realidades

culturales para fortalecer una conciencia más general de la variabilidad cultural. Todos estos componentes contribuyen al fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural desde el plano cognitivo. Sin embargo, como advierte Bennett (1998), disponer de información sobre culturas no basta para comunicarse eficazmente con personas de referentes culturales distintos: es necesario articular estos saberes con dimensiones afectivas y comportamentales.

2.2.1.3.2. Competencia comportamental

La competencia comportamental es la agrupación de recursos conductuales, verbales y no verbales, que permiten ajustar la propia actuación comunicativa de modo que resulte apropiada y eficaz en contextos interculturales (Vilà, 2003). En muchos modelos teóricos, la capacidad de adaptación aparece como una de las competencias más destacadas dentro del componente conductual, en la medida en que implica modificar el comportamiento para responder de manera sensible y funcional a las particularidades del contexto (Chen & Starosta, 1996; Gudykunst, 1993; Spitzberg, 2000).

Asimismo, se resalta con frecuencia que la interacción intercultural competente no solo exige ser efectivo —es decir, lograr los objetivos comunicativos propuestos—, sino también ser apropiado, respetando las normas, expectativas y sensibilidades del entorno cultural en cuestión (Gudykunst & Nishida, 2001; Lustig & Koester, 1996).

Para nombrar este componente comportamental de la competencia comunicativa intercultural se emplean distintos términos, como “destrezas” (skills) (Gudykunst, 1993, 1994) o “acciones” (Lustig & Koester, 1996). En líneas generales, todas estas nociones apuntan a las habilidades necesarias para desplegar conductas que posibiliten una comunicación adecuada y efectiva. Gudykunst

(1994) destaca, entre las capacidades clave para adaptar la comunicación, la habilidad para generar nuevas categorías, tolerar la ambigüedad, ejercitar la empatía, utilizar de manera pertinente la información sobre los otros y ajustar el comportamiento propio a las exigencias de la situación.

- Las habilidades de crear nuevas categorías
- Tolerar las ambigüedades
- Capacidad de empatía
- Utilizar apropiadamente la información sobre los demás
- Adaptar nuestro comportamiento

Se utiliza el término de habilidad intercultural (Intercultural adroitness) (Chen, 1990; Chen & Starosta, 1996) para definir cómo actuar efectivamente en las interacciones interculturales. Se hace referencia a las habilidades comunicativas en cuanto a comportamientos verbales y no verbales, que favorecen una interacción efectiva. Para alcanzar este objetivo, se incluyen habilidades de mensaje, el deseo de revelar información sobre uno mismo, flexibilidad comportamental y el manejo de la interacción.

Rodrigo (1999) define la competencia comportamental como la destreza de actuar efectivamente para alcanzar el objetivo de la interdependencia multicultural y la interconectividad en la conocida aldea global. Se pone de manifiesto la importancia que en el proceso de negociación intercultural que implica la comunicación, se produzca el diálogo desde una posición de igualdad, evitando paternalismos o victimismos, para alcanzar una eficacia comunicativa intercultural.

Algunos de los componentes de la competencia comportamental, tal como ha sido definida, hacen referencia a la flexibilidad comportamental, habilidades verbales, habilidades no verbales, y a capacidades como el control de la interacción

en contextos multiculturales. A continuación, se profundiza en estos elementos comportamentales que sugieren una marcada competencia comunicativa intercultural.

a. Habilidades verbales

Las habilidades verbales son las capacidades que permiten utilizar el lenguaje hablado de manera clara, comprensible y ajustada al contexto cultural del interlocutor. Incluyen la habilidad de articular mensajes de forma ordenada, emplear vocabulario adecuado, formular ideas con precisión y adaptar la estructura del discurso para evitar malentendidos en situaciones interculturales (Gudykunst, 1993; Lustig & Koester, 2010; Chen & Starosta, 1996).

Según Gudykunst (1993), las habilidades verbales consisten en utilizar el lenguaje de forma clara y organizada para minimizar la incertidumbre en la comunicación intercultural.

Lustig y Koester (2010) destacan que estas habilidades ayudan a evitar malentendidos mediante el uso de mensajes directos, expresados con claridad y sin elementos lingüísticos que puedan generar confusión cultural.

Desde la perspectiva de Chen y Starosta (1996), las habilidades verbales forman parte de la destreza comunicativa necesaria para interactuar eficazmente con personas de diferentes culturas.

Adler (1997) sostiene que emplear recursos como repetir información, simplificar las frases y pedir aclaraciones permite mejorar la comprensión intercultural. Por su parte, Vilà (2003) señala que la claridad del discurso y la

capacidad de adaptar el lenguaje a distintos interlocutores son componentes esenciales de la competencia comunicativa.

Estas habilidades favorecen que las personas organicen, expresen y reformulen significados de manera eficaz, asegurando que el mensaje sea entendible para quienes provienen de distintos sistemas culturales y lingüísticos.

Ser consciente de la diversidad cultural y de cómo ésta afecta a la comunicación intercultural favorece el desarrollo de ciertas habilidades que promueven la superación de obstáculos para la comunicación.

No obstante, el hecho de ser consciente de la diversidad cultural y estar motivado hacia la comunicación intercultural no presupone el desarrollo de habilidades verbales.

Aunque es cierto que el desarrollo de habilidades verbales, es poco probable si no se tienen los elementos cognitivos y afectivos anteriores. Algunas de las habilidades verbales más relevantes que subyacen a la competencia comunicativa intercultural, en su componente comportamental son las siguientes: Un discurso claro y lento, sin utilizar expresiones coloquiales o locales, pronunciando cada palabra.

- La repetición de cada idea importante.
- Parafrasear, utilizando distintas expresiones para explicar el mismo concepto.
- Equivalencias de vocablos más sencillos, o construcciones simples.
- Frases sencillas, evitando compuestas o frases excesivamente largas.
- Verbos en voz activa, evitando la voz pasiva.

- Meta comunicar, hablando del sentido del mensaje para evitar malentendidos.

Adler (1997) propone también la utilización del recurso de preguntar a terceras personas, ante la duda de ciertas interpretaciones sobre el comportamiento de los demás.

b. Habilidades no Verbales

Las habilidades no verbales presuponen la superación de algunas competencias cognitivas y afectivas. Aunque el desarrollo de éstas no implica necesariamente la adquisición de competencias comportamentales.

Las competencias comportamentales tienen una marcada importancia y una entidad propia a considerar sobretodo desde la intervención educativa. Las habilidades no verbales que se proponen Adler (1997) responden a las siguientes cuestiones:

- Recursos visuales.
- Gestos faciales adecuados para enfatizar el significado de las palabras.
- Demostraciones, actuar para demostrar el contenido.
- Pausas frecuentes.
- No dar por sentado que los gestos signifiquen lo mismo desde los diversos puntos de vista.

Serrano (2003) considera la preponderancia de saber conjugar todos estos elementos y recursos no verbales para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales a través del saber escuchar.

Aunque cabe señalar, que desde todos los referentes culturales probablemente escuchar no signifique exactamente lo mismo, ni se escuche del mismo modo. Desde una perspectiva cultural concreta, se estimarán las habilidades tanto verbales como no verbales más adecuadas para cada entorno cultural, remarcando los elementos comunicativos propios del contexto: expresiones frecuentes, gestos habituales, gestos ofensivos, etc.

c. Control de la interacción

El control de la interacción es la habilidad comportamental que permite a un individuo gestionar el ritmo, los turnos de habla, la claridad del mensaje, el uso de estrategias verbales y no verbales, y la adaptación comunicativa necesaria para asegurar que la conversación avance de forma efectiva. Implica ajustar el estilo comunicativo, evitar malentendidos, aclarar ideas cuando es necesario y facilitar que todos los participantes se sientan comprendidos y escuchados, especialmente en situaciones interculturales (Aneas, 2003).

Una de las habilidades verbal y no verbal que requiere cierta importancia es el control de la interacción. En todo encuentro comunicativo entre las personas se da una gestión de cambios de turno en el discurso, de inicio de la comunicación, de finalización, de llamar la atención de la otra persona, etc. que en contextos multiculturales adquiere ciertas especificidades (Byram, 1997).

Las habilidades para el control de la interacción requieren cómo indicar el cambio de turno, tanto de forma verbal como no verbal. Se evidencia la competencia en este sentido, en los inicios y finales de cada intervención, en los cambios de turno y en el mantenimiento de la conversación. De este modo, se favorece la participación de todas las personas implicadas de forma apropiada (Gudykunst, 2004).

2.2.1.3.3. Competencia afectiva

Es la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas, antes, durante y después de las interacciones interculturales (Chen & Starosta, 1996; Rodrigo, 1999).

Se conceptualiza el componente afectivo como sensibilidad intercultural (intercultural sensitivity) (Chen & Starosta, 1996), basándose en las primeras conceptualizaciones de Bronfenbrener (Chen & Starosta, 1998). Esta dimensión, se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. En este sentido, destacan seis componentes que evidencian tener cierta sensibilidad intercultural (Chen & Starosta, 1998): etnorelativismo, respeto a las diferencias culturales, adaptabilidad, saber cambiar de perspectiva, ser abierta/o de mente evitando juzgar a las demás personas, y ser sensible a las necesidades de las demás personas. Después de estudios empíricos (Chen & Starosta, 2000) se evidenciaron componentes de la sensibilidad intercultural como la confianza, implicación, atención y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural McCroskey (McCroskey & Neuliep, 1997; McCroskey & Richmond, 1993) en cambio, parte del concepto de aprensión comunicativa intercultural (Intercultural Communication Apprehension)¹⁴, definido como el miedo o ansiedad asociada tanto con interacciones reales como anticipadas con personas de grupos diferentes, especialmente grupos culturales, étnicos y / o raciales (McCroskey & Neuliep, 1997).

Conceptualmente, representa un contexto de comunicación marcado por una alta incertidumbre inusual, que da pie a la ansiedad. La ansiedad es entendida como el elemento causal de la aprensión.

Los planteamientos de esta investigación se centran en la competencia afectiva y se entiende como aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural.

Algunos de los componentes más relevantes en la competencia afectiva son el control de la ansiedad, el desarrollo de la empatía, el fomento de la motivación a la comunicación intercultural y el desarrollo de actitudes de no juzgar a las personas.

Estos elementos subyacen a una mayor competencia comunicativa intercultural en su componente afectivo. A continuación, se profundiza en cada uno de ellos.

a. Control de la ansiedad

La ansiedad se concibe como una reacción compleja, descrita como un estado emocional desagradable, asociado a sentimientos de tensión, aprensión y preocupación frente a resultados potencialmente adversos que el individuo percibe como una limitación (McCroskey & Neuliep, 1997). Este fenómeno involucra dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales, y diversas investigaciones han demostrado que influye de manera negativa en los procesos de comunicación intercultural (Dodd, 1991). De modo semejante, Gudykunst (1993) la entiende como un conjunto de emociones que generan inquietud, preocupación o temor anticipatorio ante posibles consecuencias negativas.

Entonces, el manejo de la ansiedad resulta posible mediante el desarrollo de una tolerancia hacia la ambigüedad. Tal como señala Oxford (2000), aceptar

situaciones inciertas o confusas contribuye a disminuir la ansiedad natural que provocan ciertos escenarios comunicativos.

La clave para superar esta emoción radica en reconocerla de manera consciente en el momento en que surge. Identificar con claridad sentimientos como la ansiedad, la ira o el malestar, así como sus causas, constituye un paso inicial para controlarlos y superarlos, evitando que se conviertan en barreras dentro de la interacción intercultural. Estas habilidades forman parte de competencias más amplias, que pueden fortalecerse a través de la educación emocional (Bisquerra, 2000).

b. Empatía

La empatía es la habilidad de colocarse en la perspectiva de otra persona perteneciente a un contexto cultural distinto, generando pensamientos y emociones durante la interacción (Chen & Starosta, 2000). Esta capacidad se expresa a través de conductas verbales y no verbales (Lustig & Koester, 1996).

Se diferencia de la simpatía, ya que en la empatía se parte de los marcos culturales del otro, mientras que la simpatía se origina en los propios referentes personales (Bennett, 1998b; Gudykunst, 1993). La simpatía, según Bennett (1998b), puede manifestarse como un recuerdo de experiencias pasadas (simpatía reminiscente) o como una proyección imaginativa ante situaciones no vividas (simpatía imaginativa).

Entonces, la empatía va más allá de la mera resonancia emocional, pues implica la capacidad de interpretar los sentimientos y vivencias de los demás desde su propia perspectiva cultural (Calloway et al., 1999). Dentro de la comunicación intercultural, constituye una estrategia esencial para evitar malentendidos derivados

de asumir similitudes inexistentes. De esta manera, la empatía refleja un genuino interés en compartir y comprender la experiencia ajena, lo que fortalece la interacción y el entendimiento mutuo.

c. Motivación hacia la comunicación intercultural

La motivación se reconoce como un componente esencial dentro de la competencia comunicativa intercultural (Lustig & Koester, 1996; Rodrigo, 1999; Spitzberg, 2000).

Contar con la motivación necesaria para interactuar con individuos de contextos culturales diferentes implica:

- Mostrar interés genuino por comprender y aprender de otras realidades culturales, sin reducirlas a simples curiosidades o exotismos.
- Mantener una disposición abierta para aprender de las demás personas.
- Promover una reflexión intercultural que permita reconocer la pluralidad y la relatividad de las verdades construidas por cada cultura.
- Desarrollar la voluntad de reconstruir la propia identidad, concebida como un proceso dinámico, contextual y en permanente transformación a partir del contacto con otras culturas.

En este sentido, Gudykunst (1994) plantea que las necesidades humanas, entendidas como condiciones básicas cuya insatisfacción genera sensaciones de carencia, pueden convertirse en motores de la comunicación intercultural. Estas necesidades actúan como estímulos motivadores al proporcionar seguridad, confianza, sentido de pertenencia a un grupo y la posibilidad de compartir una visión común del mundo.

d. Actitud de no Juzgar

La cultura influye de manera decisiva en la forma en que las personas evalúan a otros individuos y a las situaciones. Evaluar significa emitir un juicio sobre si algo o alguien es considerado positivo o negativo, y esta valoración suele basarse en los propios parámetros culturales, que funcionan como referentes de medición (Adler, 1997). Así, con frecuencia se tiende a calificar como favorable aquello que se asemeja a la propia cultura y como desfavorable lo que más se distancia de ella, convirtiéndose esta última en el criterio predominante de referencia.

Sin embargo, este tipo de actitudes evaluativas no contribuye a la comprensión de la diversidad cultural ni favorece la comunicación intercultural. Una persona competente, en lugar de juzgar, observa lo que se expresa y se hace, procurando interpretar de manera adecuada. Este enfoque remite a competencias cognitivas como la capacidad de crear categorías de análisis más amplias o la alternatividad interpretativa. Desde la dimensión afectiva, en cambio, se resalta la importancia de modificar las actitudes frente al análisis y valoración de los demás, promoviendo la superación de la tendencia a evaluar personas y contextos únicamente desde los propios referentes culturales, práctica que resulta bastante común.

Estos aspectos afectivos se relacionan estrechamente con los elementos cognitivos, y es precisamente en la interacción de ambos donde se fundamenta la competencia comunicativa intercultural. No obstante, aunque esta integración es esencial, la manifestación concreta de dicha competencia se evidencia principalmente en el desarrollo de las capacidades comportamentales, que constituyen el siguiente nivel de análisis.

2.2.2. Convivencia escolar

2.2.2.1. Definición

La convivencia es como el entramado de relaciones, interacciones y conductas que se generan entre los distintos miembros de la comunidad educativa, representando un elemento fundamental para el fortalecimiento de los vínculos interpersonales. A su vez, constituye una base esencial para impulsar una educación democrática y participativa que contribuya al bienestar de los estudiantes (Kaplan, 2017).

La convivencia escolar es la agrupación de interacciones, vínculos y relaciones sociales que se establecen entre todos los miembros de la comunidad educativa, estudiantes, docentes, directivos y familias, dentro del entorno escolar. Estas interacciones están orientadas al respeto mutuo, la cooperación y la participación democrática, elementos que permiten construir un clima favorable para el aprendizaje y el desarrollo personal y colectivo (Tuvilla, 2021).

Desde una perspectiva pedagógica, la convivencia no se reduce únicamente a la ausencia de conflictos, sino que implica la capacidad de dialogar, resolver diferencias y generar acuerdos basados en la empatía, la tolerancia y la corresponsabilidad (Ortega & Córdoba, 2020). En ese sentido, la escuela se convierte en un espacio social donde se aprende a vivir con los demás, reconociendo la diversidad como una oportunidad para fortalecer valores ciudadanos y éticos.

Por tanto, la convivencia escolar representa un proceso formativo y dinámico que contribuye a la construcción de una cultura de paz, respeto y solidaridad, en la que los conflictos son comprendidos como oportunidades de crecimiento y aprendizaje social (UNESCO, 2023).

2.2.2.2. Importancia de la convivencia en el proceso educativo

La convivencia escolar cumple un papel esencial en el proceso educativo porque constituye la base del clima emocional y social del aprendizaje. Un entorno escolar donde predomina el respeto, la equidad y la participación activa favorece el bienestar integral de los estudiantes, potencia su autoestima y mejora su disposición hacia el aprendizaje (Bisquerra & Pérez, 2021).

Asimismo, una convivencia positiva fomenta la educación en valores, la formación ciudadana y la cohesión social, aspectos que fortalecen la práctica democrática y el desarrollo de habilidades socioemocionales (MINEDU, 2022). En cambio, un ambiente marcado por la intolerancia, el acoso o la exclusión afecta la motivación, el rendimiento académico y la permanencia escolar.

En consecuencia, promover la convivencia en las instituciones educativas significa formar ciudadanos empáticos, críticos y comprometidos con la paz y el bien común, lo cual está alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4.7) de la Agenda 2030, que promueven una educación inclusiva y equitativa basada en la cultura de paz y el respeto a los derechos humanos (UNESCO, 2021).

2.2.2.3. Factores que influyen en la convivencia escolar

a. Enfoque humanista y constructivista en la formación de valores

El enfoque humanista considera que el ser humano es un sujeto capaz de aprender, reflexionar y transformar su entorno mediante la interacción social. En el contexto escolar, este enfoque destaca la dignidad, la libertad y la autorrealización como pilares del aprendizaje y de la convivencia (Rogers, 1983). Bajo esta perspectiva, el docente actúa como facilitador de experiencias significativas, más

que como un transmisor de normas, promoviendo que los estudiantes desarrollen valores a partir del diálogo, la empatía y la reflexión sobre sus propias acciones.

Por su parte, el enfoque constructivista, inspirado en autores como Piaget (1970) y Vygotsky (1978), sostiene que el conocimiento y las actitudes se construyen activamente a través de la interacción con los demás. En la convivencia escolar, esto implica que las normas, valores y acuerdos no deben imponerse, sino co-construirse de manera participativa entre docentes y estudiantes. La práctica cotidiana de la colaboración, la toma de decisiones compartidas y el aprendizaje cooperativo fortalece la autorregulación moral y el sentido de responsabilidad colectiva.

Desde ambos enfoques, se entiende que la formación en valores no se enseña como un conjunto de contenidos, sino que se vive y experimenta a través del clima emocional del aula, las relaciones interpersonales y la práctica constante del respeto y la empatía. Por ello, la convivencia se concibe como un proceso educativo donde cada interacción se convierte en una oportunidad para aprender a convivir mejor.

b. Enfoque intercultural e inclusivo de la convivencia

El enfoque intercultural e inclusivo parte del reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística, social y personal como una riqueza que debe valorarse dentro de la escuela. La convivencia escolar, desde esta mirada, se orienta a aprender a vivir con las diferencias, promoviendo el respeto mutuo y la equidad de oportunidades para todos los estudiantes (UNESCO, 2019).

Este enfoque plantea que la inclusión no consiste solo en integrar a quienes son distintos, sino en transformar la cultura escolar para que todos se sientan parte

activa del proceso educativo. Así, se busca eliminar barreras de aprendizaje, prejuicios y estereotipos que generen exclusión, reemplazándolos por prácticas pedagógicas que fomenten el diálogo, la cooperación y la solidaridad.

En este sentido, la convivencia intercultural supone desarrollar competencias comunicativas, emocionales y sociales que permitan comprender y valorar distintas formas de pensar, sentir y expresarse. El rol del docente se centra en crear espacios seguros y democráticos donde la diversidad se viva como experiencia de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar no se limita a la coexistencia, sino que se convierte en una interacción transformadora basada en el reconocimiento, la empatía y el respeto hacia la pluralidad.

c. Enfoque de derechos humanos y ciudadanía democrática

El enfoque de derechos humanos concibe la convivencia escolar como un proceso ético y político, en el que cada miembro de la comunidad educativa ejerce sus derechos y asume responsabilidades dentro de un marco de justicia, equidad y solidaridad. Este enfoque, respaldado por organismos como la ONU y la UNESCO (2022), enfatiza que la escuela debe ser un espacio donde se vivan cotidianamente los valores democráticos: el respeto, la igualdad, la libertad de expresión y la participación.

Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se entiende como una práctica de ciudadanía democrática, en la que los estudiantes aprenden a deliberar, tomar decisiones colectivas y resolver conflictos mediante el diálogo y el consenso. No se trata solo de enseñar normas de comportamiento, sino de formar ciudadanos capaces de convivir en diversidad y defender los derechos de los demás.

El rol del docente, en este enfoque, es el de mediador y promotor de la justicia escolar, fomentando la participación activa, el pensamiento crítico y la corresponsabilidad. La escuela se convierte así en un microespacio de democracia, donde se aprenden y practican los valores necesarios para una sociedad más justa, inclusiva y pacífica.

2.2.2.4. Convivencia escolar en el nivel secundaria

La convivencia escolar en el nivel secundaria puede entenderse como el conjunto de interacciones, relaciones y prácticas sociales que se desarrollan dentro de la institución educativa entre estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad escolar. Estas relaciones se sustentan en el respeto mutuo, la cooperación, la empatía y el diálogo, y tienen como propósito construir un ambiente armónico que favorezca el aprendizaje y el desarrollo integral de los adolescentes.

En esta etapa educativa, la convivencia adquiere un valor especial porque los estudiantes se encuentran en un proceso de formación personal, social y emocional. Por ello, aprender a convivir no solo implica cumplir normas, sino también desarrollar habilidades socioemocionales, aprender a manejar los conflictos de manera pacífica y fortalecer actitudes de tolerancia, justicia y corresponsabilidad.

Asimismo, la convivencia escolar se concibe como un proceso pedagógico y formativo, en el que la escuela se convierte en un espacio de aprendizaje ciudadano. A través de la participación, la comunicación asertiva y la práctica de valores democráticos, los estudiantes construyen un sentido de pertenencia y respeto hacia la diversidad.

De esta manera, una convivencia positiva en el nivel secundaria no se limita a la ausencia de violencia, sino que se orienta a promover el bienestar común, la inclusión y el ejercicio de los derechos humanos dentro de la vida escolar, contribuyendo a formar ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con su entorno social.

2.2.2.5. Relación entre convivencia escolar y otros factores educativos

La convivencia escolar no se presenta como un elemento aislado dentro del proceso educativo, sino que se encuentra estrechamente vinculada con diversos factores que influyen en la formación integral de los estudiantes. Entre ellos destacan el rendimiento académico, el desarrollo socioemocional, el clima institucional y la formación ciudadana, los cuales interactúan de manera constante y determinan la calidad de la vida escolar (Tuvilla, 2021; UNESCO, 2023).

a. Convivencia escolar y rendimiento académico

La convivencia escolar influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que un ambiente armónico, basado en el respeto y la colaboración, favorece la concentración, la motivación y el compromiso con el aprendizaje. Cuando en el aula predominan relaciones positivas y un clima emocional estable, los estudiantes se sienten valorados, lo que incrementa su confianza para participar, preguntar y asumir retos cognitivos (Ortega & Córdoba, 2020).

Por el contrario, los conflictos interpersonales, la violencia escolar o la falta de diálogo generan tensiones que dificultan la atención y reducen la disposición para aprender. En este sentido, la convivencia actúa como un factor protector del aprendizaje, al crear condiciones de seguridad emocional y social que potencian el

desarrollo académico (Bisquerra & Pérez, 2021). Por ello, fortalecer la convivencia escolar implica también mejorar el desempeño escolar y la calidad educativa.

b. Convivencia escolar y desarrollo socioemocional

La convivencia escolar está profundamente relacionada con el desarrollo socioemocional, entendido como la capacidad del estudiante para reconocer y gestionar sus emociones, establecer relaciones empáticas y tomar decisiones responsables (Bisquerra, 2020). A través de la convivencia, los adolescentes aprenden a regular sus impulsos, expresar sentimientos de manera adecuada y resolver conflictos de forma constructiva.

El trabajo cotidiano en equipo, el diálogo y la participación en normas compartidas fortalecen habilidades como la empatía, la asertividad y la resiliencia. Así, la convivencia se convierte en un espacio de aprendizaje emocional, donde los estudiantes construyen su identidad personal y social. Promover una convivencia saludable no solo previene la violencia o el acoso, sino que favorece el bienestar psicológico y el equilibrio emocional, condiciones indispensables para un aprendizaje integral (UNESCO, 2023).

c. Convivencia escolar y clima institucional

El clima institucional refleja el ambiente general que se vive en la escuela, producto de las relaciones entre sus miembros, las normas, los valores y la gestión organizacional. La convivencia escolar constituye uno de los pilares más importantes de ese clima, pues determina el grado de confianza, cooperación y sentido de comunidad que se percibe dentro de la institución (Tuvilla, 2021).

Cuando la convivencia es positiva, se promueve un entorno donde prevalece el respeto, la justicia y la corresponsabilidad, generando una cultura escolar

participativa y democrática. En cambio, cuando hay relaciones tensas, falta de comunicación o prácticas autoritarias, el clima se vuelve hostil, afectando la motivación y el compromiso de toda la comunidad educativa. Por ello, fortalecer la convivencia implica también construir un clima institucional saludable, orientado al bienestar común y al logro de metas educativas compartidas (Ortega & Córdoba, 2020).

d. Convivencia escolar y formación ciudadana

La formación ciudadana tiene una estrecha relación con la convivencia escolar, ya que la escuela es el primer espacio donde los estudiantes aprenden a ejercer la ciudadanía de manera práctica. Convivir implica participar, dialogar, respetar normas, asumir responsabilidades y valorar la diversidad, todos ellos principios esenciales para la vida democrática (Puig, 2022).

Mediante la convivencia, los adolescentes desarrollan competencias cívicas y éticas que les permiten comprender la importancia del bien común, el respeto por los derechos humanos y la solución pacífica de los conflictos. La convivencia escolar, entonces, es el medio por el cual se aprende a vivir en sociedad, y la escuela se convierte en un microespacio donde se forman ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con su entorno social (UNESCO, 2021).

En consecuencia, una convivencia escolar sólida no solo mejora el ambiente educativo, sino que fortalece la práctica de la democracia y la construcción de una ciudadanía activa y responsable (Tuvilla, 2021; MINEDU, 2022).

2.2.2.6. Caracterización

a. Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales son los lazos que se generan entre dos o más personas, sustentados en aspectos como las emociones, los sentimientos, intereses comunes y actividades compartidas. En el entorno escolar, estas relaciones se hacen visibles cuando los estudiantes se tratan con respeto, se brindan apoyo en momentos de dificultad y muestran una preocupación sincera por el bienestar de los demás. Estas interacciones contribuyen significativamente a mantener un ambiente armonioso dentro de la institución, lo cual se manifiesta en el trato justo y respetuoso por parte de los docentes hacia sus alumnos, así como en la confianza que los estudiantes sienten para acudir a sus profesores en busca de orientación o ayuda ante situaciones problemáticas (Rocha, 2022).

b. Sentido de pertinencia

El sentido de pertenencia se entiende como el sentimiento de identidad que desarrolla una persona con la comunidad en la que participa, con el fin de alcanzar objetivos compartidos. En este contexto, las artes contribuyen a fortalecer dicha identidad y a difundir vivencias artísticas en el espacio escolar. Este sentido se manifiesta cuando los estudiantes muestran entusiasmo recurrente por asistir a su institución educativa, percibiéndola como un lugar de acompañamiento y apoyo, donde no se sienten excluidos y al que prefieren de manera constante (Rocha, 2022).

c. Normas y disciplina

Las normas se entienden como disposiciones destinadas a regular la conducta dentro de una sociedad determinada, con el objetivo de mantener el orden y la convivencia armónica. Su incumplimiento implica la aplicación de sanciones.

En el ámbito escolar, estas se concretan en reglas claras y compartidas que buscan prevenir la violencia, garantizar la justicia en su cumplimiento y corregir a los estudiantes que las transgreden con firmeza, pero siempre dentro de un marco de respeto (Rocha, 2022).

d. Participación

En el contexto de una institución educativa, las normas regulan las conductas con el propósito de garantizar el orden y la armonía dentro de la comunidad escolar. El incumplimiento de estas disposiciones conlleva una sanción. Estas normas son efectivas cuando se toman en cuenta las opiniones de los representantes estudiantiles y se fomenta la participación activa de los estudiantes en decisiones significativas (Mendoza, 2014).

e. Gestión del conflicto

La mediación de conflictos se concibe como una estrategia orientada a evitar que las discrepancias escalen o generen consecuencias negativas, buscando crear condiciones que faciliten el diálogo, la conciliación y, en algunos casos, la solución definitiva del problema. En el contexto educativo, esta labor se refleja cuando los docentes acompañan a los estudiantes en la resolución de sus dificultades, intervienen oportunamente para detener discusiones verbales, y asumen un papel activo en la regulación de conductas que vulneran las normas. Del mismo modo, los docentes actúan con rapidez para frenar cualquier manifestación de violencia física entre pares (Mendoza, 2014).

f. Actitud frente a la diversidad

La diversidad se refiere a la presencia de personas con diferentes características físicas, sociales y personales dentro de un grupo u organización.

Estas características incluyen aspectos como la raza, la edad, la etnia, el sexo, la identidad sexual, la religión, las capacidades físicas y mentales, el idioma, los ingresos económicos y la formación académica. En el contexto educativo, se observa que los estudiantes aceptan y no muestran incomodidad al convivir con compañeros de otra religión, con alguna discapacidad, de distinto color de piel, con orientación sexual diversa o con condiciones económicas desfavorables, entre otros (Mendoza, 2014).

2.3. Definición de términos

Propósito de la gestión escolar

La gestión escolar se orienta hacia el logro de dos objetivos principales que son: el desarrollo integral de los estudiantes y su acceso al SEP hasta la culminación de su trayectoria educativa. En ese sentido, toda decisión estratégica y operativa, así como la planificación de acciones y el uso de los recursos, deben estar orientados por estos objetivos y por las necesidades de los estudiantes (Rocha, 2022).

Compromisos de gestión escolar

Los Compromisos de Gestión Escolar (CGE) constituyen parámetros que permiten traducir y aplicar de manera sostenible la definición, dimensiones y objetivos de la gestión educativa en indicadores y acciones concretas (Ministerio Escolar, 2024).

Competencia cognitiva

La competencia Comunicativa Cognitiva es la conciencia y conocimiento de las propias características culturales y de sus procesos comunicativos, así como

de las propiedades y procesos comunicativos de otras culturas (McCroskey & Neuliep, 1997).

Control de la incertidumbre

El control de la incertidumbre concierne a las respuestas que da la persona ante lo desconocido, incierto e impredecible de los encuentros interculturales (Lustig & Koester, 1996).

Capacidad de alternatividad interpretativa

La capacidad de alternatividad interpretativa hace referencia a las aptitudes de redefinición de nuevas categorías que nos permitan dar un sentido más correcto a las conductas de los demás (Rodrigo, 1999).

Competencia afectiva

La competencia afectiva es la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas, antes, durante y después de las interacciones interculturales (Chen & Starosta, 1996; Rodrigo, 1999).

Control de la ansiedad

La ansiedad se define como una respuesta multifacética caracterizada como un estado emocional desagradable marcado por sentimientos subjetivos de tensión, aprensión y preocupación, respecto a unos resultados potencialmente negativos que la persona percibe como un impedimento (McCroskey & Neuliep, 1997).

Competencia comportamental

A pesar de la gran importancia de los aspectos comportamentales para la competencia comunicativa intercultural, las competencias cognitivas y afectivas son imprescindibles para poder acceder a este tercer y último elemento (Vilà, 2003).

Control de la Interacción

Una de las destrezas, tanto verbales como no verbales, que resulta preponderante en la comunicación es la capacidad de controlar la interacción. En todo intercambio comunicativo entre personas se produce una organización natural de los turnos de habla: cuándo iniciar la conversación, cómo cederla, de qué forma concluirla o incluso cómo captar la atención del interlocutor (McCroskey & Neuliep, 1997).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación se considera aplicada, debido a que diagnostica dos variables reales (competencias comunicativas interculturales y convivencia escolar) en una institución educativa concreta.

Porque busca comprender la relación entre ambas, utilizando técnicas estadísticas. Aunque no interviene experimentalmente, genera recomendaciones prácticas para mejorar la gestión pedagógica y convivencial del colegio. La investigación se orienta a solucionar un problema específico en un contexto real, característica esencial de la investigación aplicada.

Cabe precisar que la investigación aplicada usa teorías científicas para resolver un problema concreto. No crea teoría nueva, sino que usa teoría para mejorar la práctica (Carrasco, 2019).

3.2. Nivel de Investigación

De acuerdo a Cortes (2019), el presente estudio es de nivel: Descriptivo – Correlacional.

Nivel descriptivo, porque:

Se hizo el diagnóstico de cada variable por separado.

Se analizó el nivel de competencias comunicativas interculturales, los niveles de convivencia escolar.

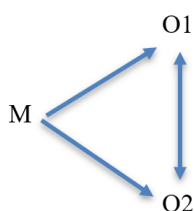
Nivel correlacional, porque:

Determina qué tan fuertemente se relacionan ambas variables.

3.3. Diseño de la investigación

La presente investigación presenta es de tipo no experimental y transversal. Es no experimental, debido a que se evalúa el fenómeno de estudio que ya sucedió y no se manipula alguna variable. Y transversal, debido a que se evalúa las variables en un momento determinado (Martínez, 2018).

A continuación, se presenta el diseño:



M = Muestra

O1 = Competencias comunicativas interculturales

O2 = Convivencia escolar

R = Relación

3.4. Cuadro de operacionalización de variables

3.4.1 Variables

V1: variable 1: Competencias comunicativas interculturales

V2: variable 2: Convivencia escolar

3.4.2. Caracterización de las variables

En la siguiente Tabla se presenta la caracterización de las variables:

Tabla 2*Operacionalización de variables*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicador	Nivel de medición
Competencias comunicativas interculturales	La competencia comunicativa intercultural es la capacidad de interactuar con personas de otras culturas de manera eficaz y a la vez apropiada, apoyándose en un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes interculturales que permiten	Las competencias comunicativas interculturales se evalúan mediante competencias comunicativas, competencias afectivas y competencias comportamentales.	Competencias cognitivas	Control de la incertidumbre	Ordinal
				Alternatividad interpretativa	
				Conocer similitudes y diferencias culturales	
			Competencias afectivas	Control de la ansiedad	
				Actitud no juzgar	
				Empatía	
			Competencias comportamentales	Motivación	
				Habilidades verbales	
				Habilidades no verbales	
Control de la interacción					

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicador	Nivel de medición
	desenvolverse adecuadamente en situaciones marcadas por la diversidad cultural (Deardorff, 2006).				
Convivencia escolar	La convivencia escolar es la agrupación de interacciones, vínculos y relaciones sociales que se establecen entre todos los miembros de la comunidad educativa,	La convivencia escolar se evalúa mediante las relaciones interpersonales, normas y valores, Sentido de pertenencia Normas y disciplina Participación Gestión de conflicto Actitud frente a la diversidad	Relaciones interpersonales	Relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes	Ordinal
				Relaciones interpersonales entre estudiantes	
			Sentido de pertenencia	Sentir y estar animado de ser parte de la comunidad educativa.	
			Normas y disciplina	Respeto a los acuerdos de convivencia.	

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicador	Nivel de medición
	estudiantes, docentes, directivos y familias, dentro del entorno escolar. Estas interacciones están orientadas al respeto mutuo, la cooperación y la participación democrática, elementos que permiten construir un clima favorable para el aprendizaje y el desarrollo personal y colectivo (Tuvilla Rayo, 2021).	Seguridad y disruptividad.	Participación	Participación constante en la actividad educativa.	
Gestión de conflicto			Apoyo a solucionar problemas escolares.		
Actitud frente a la diversidad			Ser tolerante y no discrimina.		
Seguridad y disruptividad			Seguridad dentro del colegio.		
	Conducta disruptiva.				

3.5. Población y muestra

3.5.1. Unidad de análisis

Docentes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo.

3.5.2. Población

La población estuvo conformada por 45 docentes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo

3.5.3. Muestra

En el presente estudio se consideró el muestreo será censal. El muestreo censal es un tipo de diseño que se caracteriza por incluir la totalidad de los elementos que constituyen la población de estudio, sin realizar selección o extracción de una muestra representativa. En este enfoque, todas las unidades, sean personas, documentos, expedientes, registros administrativos u otros elementos, son consideradas como parte del análisis, lo que permite obtener una visión completa y detallada del fenómeno investigado.

Este tipo de muestreo se emplea cuando la población es reducida, accesible o manejable, o cuando la naturaleza del estudio exige precisión total en los datos, evitando cualquier margen de error asociado a la selección muestral. Su principal ventaja radica en que elimina el sesgo de selección, ya que cada elemento forma parte del estudio, y posibilita realizar comparaciones exhaustivas y análisis más precisos, especialmente en investigaciones de carácter institucional, documental o administrativo (Carrasco, 2019).

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnicas para la recolección de datos

Encuesta

En el presente trabajo de investigación utilizó la técnica de la encuesta dirigido a docentes para medir las competencias comunicativas interculturales y la convivencia escolar de los estudiantes de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo

3.6.2. Instrumentos para la recolección de datos

3.2.6.1 Cuestionario

En el presente trabajo de investigación se aplicaron los cuestionarios dirigidos a docentes para medir las competencias comunicativas interculturales y la convivencia escolar de los estudiantes de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo.

a. Cuestionario sobre las competencias comunicativas interculturales

a.1 Matriz de instrumento de la variable: competencias comunicativas interculturales

Tabla 3

Matriz de instrumentos

Variable	Dimensión	Indicador	Ítems
Competencias comunicativas interculturales	Competencias cognitivas	Control de la incertidumbre	1 y 2
		Alternatividad interpretativa	3, 4 y 5
		Conocer similitudes y diferencias culturales	6, 7 y 8
	Competencias afectivas	Control de la ansiedad	9 y 10
		Actitud no juzgar	11 y 12
		Empatía	13 y 14
		Motivación	15, 16, 17 y 18
	Competencias comportamentales	Habilidades verbales	19, 20 y 21
		Habilidades no verbales	22, 23 y 24
		Control de la interacción	25, 26, 27 y 28

a.2 Ficha técnica del instrumento: Competencias comunicativas interculturales

A continuación, se presenta la ficha técnica del instrumento 1: Competencias comunicativas interculturales

Tabla 4

Ficha técnica del instrumento 1: Competencias comunicativas interculturales

Categorías	Contenido
Autor	Escalas validadas internacionalmente como la Intercultural Sensitivity Scale (Chen & Starosta, 2000) y las escalas de Intercultural Communicative Competence desarrolladas recientemente en revistas Q1–Q4 (Ertay, 2024; Schat et al., 2021).
Variable evaluada	Competencias comunicativas interculturales
Modificado	Lic. Carmen Mercedes Gonzales Quispe
Objetivo	Evaluar las competencias comunicativas interculturales en estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna
Población objetivo	Docentes de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna
Validez del instrumento	Validez de contenido sometido a criterio de expertos.
Confiabilidad del instrumento	Coefficiente Alfa Crombach

Nota. Elaborado por la autora para propósito de la investigación.

a.3 Validez del instrumento: competencias comunicativas interculturales

La validez de contenido del instrumento diseñado para evaluar las competencias comunicativas interculturales en estudiantes de nivel secundaria se estableció mediante un proceso estructurado de revisión por expertos. Este tipo de validez se fundamenta en determinar si los ítems incluidos representan adecuadamente las dimensiones conceptuales que conforman la variable, garantizando que el instrumento refleja con fidelidad el constructo teórico que se pretende medir (Deardorff, 2006).

Para ello, se invitó a un panel conformado por especialistas en educación intercultural, evaluación educativa, psicometría y comunicación, quienes analizaron cada reactivo considerando criterios como coherencia teórica, claridad lingüística, relevancia disciplinar y adecuación al nivel cognitivo del estudiantado. Este procedimiento se alinea con la orientación metodológica que sostiene que la validez de contenido depende de la correspondencia entre los ítems y la estructura conceptual del constructo (Polit & Beck, 2006).

Además de validar la pertinencia de los reactivos, los especialistas ofrecieron recomendaciones orientadas a mejorar la precisión semántica, evitar ambigüedades y adecuar el vocabulario al nivel de comprensión de los adolescentes. Estas observaciones fueron incorporadas en la versión final del instrumento, reforzando la calidad y representatividad de los contenidos evaluados.

En conjunto, el proceso de revisión permitió confirmar que el instrumento posee una sólida validez de contenido, pues los ítems representan de manera coherente y suficiente los componentes teóricos que definen las competencias comunicativas interculturales. De esta manera, se asegura que las puntuaciones

obtenidas reflejen de forma adecuada el nivel real de desarrollo de dichas competencias en estudiantes de secundaria.

a.4 Confiabilidad del instrumento: competencias comunicativas interculturales

La confiabilidad del instrumento diseñado para medir las competencias comunicativas interculturales en estudiantes de secundaria se estableció mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, tomando en cuenta uno de los indicadores más adecuados para estimar la consistencia interna de escalas tipo Likert. Este estadístico permite determinar el grado en que los ítems que componen cada dimensión evalúan de manera coherente un mismo constructo (Tavakol & Dennick, 2011).

Los resultados obtenidos permiten aseverar que el cuestionario posee una confiabilidad adecuada, lo que garantiza que las puntuaciones reflejan con estabilidad el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas interculturales en los estudiantes evaluados. Esta solidez técnica constituye un respaldo fundamental para la interpretación de los datos y para la utilización del instrumento en estudios posteriores (Ver anexo).

b. Cuestionario sobre la convivencia escolar

b.1 Matriz del instrumento: convivencia escolar

Tabla 5

Matriz del instrumento: convivencia escolar

Variable	Dimensión	Indicador	Ítems	
Convivencia escolar	Relaciones interpersonales	Relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes	1, 2 y 3	
		Relaciones interpersonales entre estudiantes	4, 5 y 6	
	Sentido de pertenencia	Sentir y estar animado de ser parte de la comunidad educativa.	7, 8 y 9	
	Normas y disciplina	Respeto a los acuerdos de convivencia.	10, 11 y 12	
	Participación	Participación constante en la actividad educativa.	13, 14 y 15	
	Gestión de conflicto	Apoyo a solucionar problemas escolares.	16, 17 y 18	
	Actitud frente a la diversidad	Ser tolerante y no discrimina.	19, 20 y 21	
	Seguridad y disruptividad		Seguridad dentro del colegio.	22, 23 y 24
			Conducta disruptiva.	25, 26, y 27

Nota. Elaborado por la autora para propósito de la investigación.

b.2 Ficha técnica del instrumento: Convivencia escolar

A continuación, se presenta la ficha técnica del instrumento 1: Competencias comunicativas interculturales

Tabla 6

Ficha técnica del instrumento 1: Convivencia escolar

Categorías	Contenido
Autor	
Modificado por	Lic. Carmen Mercedes Gonzales Quispe
Variable evaluada	Convivencia escolar
Modificado	Lic. Carmen Mercedes Gonzales Quispe
Objetivo	Evaluar la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna
Población objetivo	Docentes de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna
Validez del instrumento	Validez de contenido sometido a criterio de expertos.
Confiabilidad del instrumento	Coefficiente Alfa Crombach

Nota. Elaborado por la autora para propósito de la investigación.

b.3 Validación del instrumento: convivencia escolar

La validez de contenido del instrumento orientado a evaluar la convivencia escolar en estudiantes de secundaria se estableció mediante un proceso de revisión experta cuyo propósito fue verificar si los ítems incluidos representan de forma adecuada y suficiente las dimensiones que integran este constructo. Este tipo de

validez se fundamenta en la correspondencia entre los contenidos del instrumento y los componentes teóricos que definen la convivencia en el ámbito educativo (Haynes et al., 1995).

Un panel conformado por especialistas en psicología educativa, gestión escolar, convivencia institucional y evaluación psicométrica examinó cada ítem atendiendo a su coherencia conceptual, pertinencia pedagógica, claridad semántica y adecuación al nivel evolutivo de los adolescentes. Esta revisión sigue el principio metodológico que establece que la validez de contenido requiere asegurar que los reactivos expresan con fidelidad las dimensiones que se pretende medir (Polit & Beck, 2006).

Durante el proceso de validación, los especialistas también sugirieron ajustes para optimizar la comprensión de algunos ítems y afinar su correspondencia con la realidad de los adolescentes. Estas recomendaciones fueron incorporadas en la versión final del instrumento, fortaleciendo su precisión teórica y adecuación al contexto educativo.

En consecuencia, los resultados del juicio de expertos indican que el instrumento presenta una validez de contenido sólida, ya que los ítems reflejan de manera coherente las dimensiones conceptuales de la convivencia escolar y permiten obtener información válida sobre la calidad de las interacciones, el respeto a las normas y la participación de los estudiantes en la construcción del clima escolar.

b.4 Confiabilidad del instrumento: convivencia escolar

La confiabilidad del instrumento elaborado para evaluar la convivencia escolar en estudiantes de nivel secundaria se determinó mediante el coeficiente alfa

de Cronbach, considerado uno de los indicadores más adecuados para estimar la consistencia interna de instrumentos basados en escalas de apreciación tipo Likert. Este coeficiente permite conocer el grado en que los ítems de cada dimensión del cuestionario se relacionan entre sí y miden de manera coherente un mismo constructo (Tavakol & Dennick, 2011).

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el cuestionario utilizado tiene una confiabilidad sólida, lo que garantiza que las puntuaciones obtenidas reflejan de manera estable y consistente el nivel de convivencia escolar percibido por los docentes. Esta solidez técnica respalda la interpretación válida de los resultados y su utilización en procesos posteriores de evaluación e investigación educativa (Ver anexo).

3.7. Estrategia para la recolección de datos

- Se hizo la revisión de fuentes primarias y secundarias para la elaboración del marco teórico que considere las variables estudiadas.
- Se diseñó los instrumentos los mismos que recolectaron la información requerida, ambos dan respuesta a las variables planteadas en la investigación.
- Se procedió validar los instrumentos mediante el juicio de expertos.
- Se estableció la confiabilidad de los instrumentos con la técnica estadística Alfa de Cronbach mediante la aplicación del instrumento a una muestra con características similares a la del estudio.
- La información se procesó mediante el programa estadístico SPSS 26, que es pertinente para las pruebas estadísticas no paramétricas.
- La discusión de resultados se realizó a través la comparación de los datos estadísticos obtenidos, los estudios previos y los constructos teóricos.

- Las conclusiones se realizó teniendo en cuenta los objetivos propuestos en el estudio.

3.8. Procesamiento de la información y métodos estadísticos de análisis de datos

Se utilizó el software estadístico SPSS 26, para procesar los datos, y con la aplicación de los métodos y herramientas estadísticas permitió obtener las Tablas de frecuencia de las variable, dimensiones e indicadores; así como con la estadística inferencial se probó las hipótesis, previa prueba de la normalidad.

Se analizó los resultados, a nivel de variables, como el trabajo cooperativo y las competencias sociales, con sus dimensiones e indicadores. Así como también, se hizo la interpretación de la comprobación de la hipótesis general y específicas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

4.1. Análisis descriptivo de las variables

4.1.1. Variable independiente: Competencias comunicativas interculturales

Tabla 7

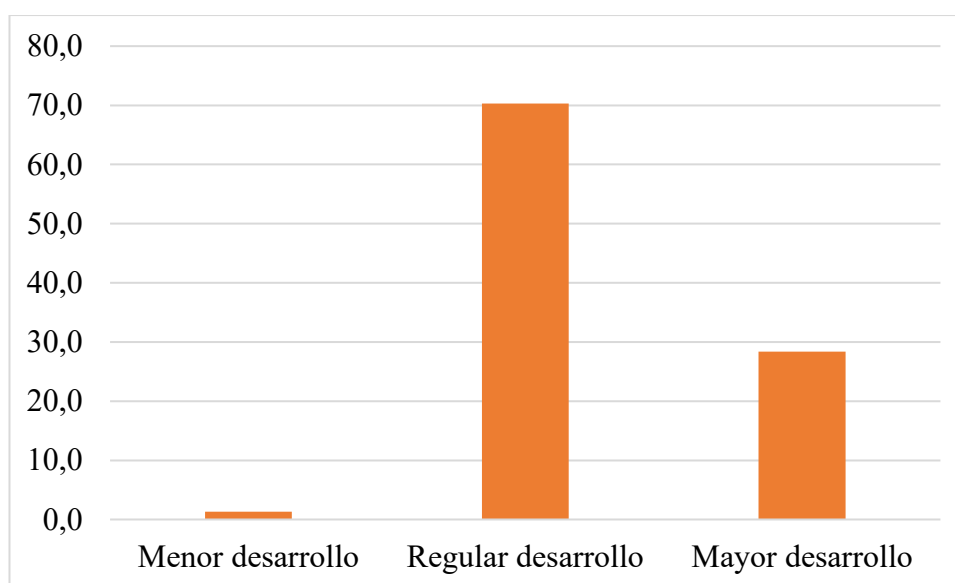
Competencias comunicativas interculturales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	1	1,3	1,3
Regular desarrollo	32	70,3	71,6
Mayor desarrollo	12	28,4	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 1

Competencias comunicativas interculturales



Nota. Tabla 7.

La información que presenta la Tabla 7 y Figura 1 sobre la variable independiente: competencias comunicativas interculturales, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (1,3 %), regular desarrollo (70,3 %) y mayor desarrollo (28,4 %). Al respecto, el panorama es favorable pero perfectible: la gran mayoría ya dispone de bases interculturales operativas; el reto estratégico es aumentar la complejidad de las prácticas comunicativas para convertir el 70,3 % regular en desempeños avanzados, sin perder de vista el 1,3 % que requiere apoyo intensivo. Con intervenciones pedagógicas situadas y evaluación auténtica, es plausible aumentar el 28,4 % de mayor desarrollo en el corto-mediano plazo.

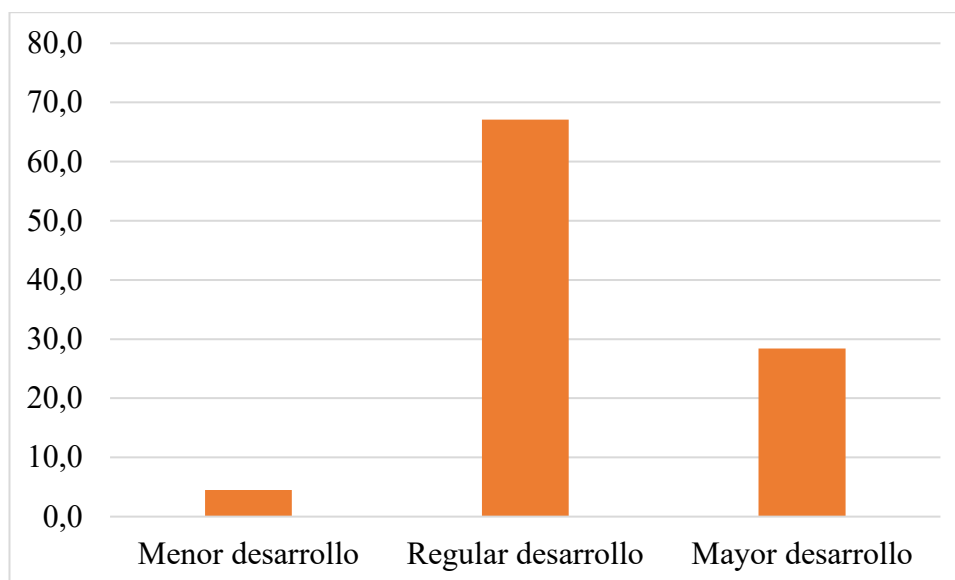
Dimensión 1: Competencias cognitivas

Tabla 8

Competencias cognitivas

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	2	4,5	4,5
Regular desarrollo	30	67,1	7,6
Mayor desarrollo	13	28,4	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 2*Competencias cognitivas*

Nota. Tabla 8.

La información que presenta la Tabla 8 y Figura 2 sobre la dimensión: competencias cognitivas, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (4,5 %), regular desarrollo (67,1 %) y mayor desarrollo (28,4 %). Estos resultados sugieren que el proceso de enseñanza en el nivel secundaria se centra principalmente en contenidos declarativos, con poca aplicación reflexiva o comparativa entre culturas. Es probable que las prácticas pedagógicas prioricen la memorización y no la problematización de la diferencia cultural. Además, la ausencia de metodologías activas y de proyectos colaborativos con diversidad cultural limita el desarrollo de habilidades de análisis y argumentación intercultural. Desde un enfoque crítico, esta tendencia indica que la escuela cumple con informar sobre la diversidad, pero no necesariamente con formar ciudadanos interculturales competentes capaces de dialogar, analizar y tomar decisiones en contextos culturalmente diversos. Por tanto, se requiere fortalecer la dimensión cognitiva desde estrategias que integren la reflexión, la comparación y la argumentación.

Indicador 1: Control incertidumbre

Tabla 9

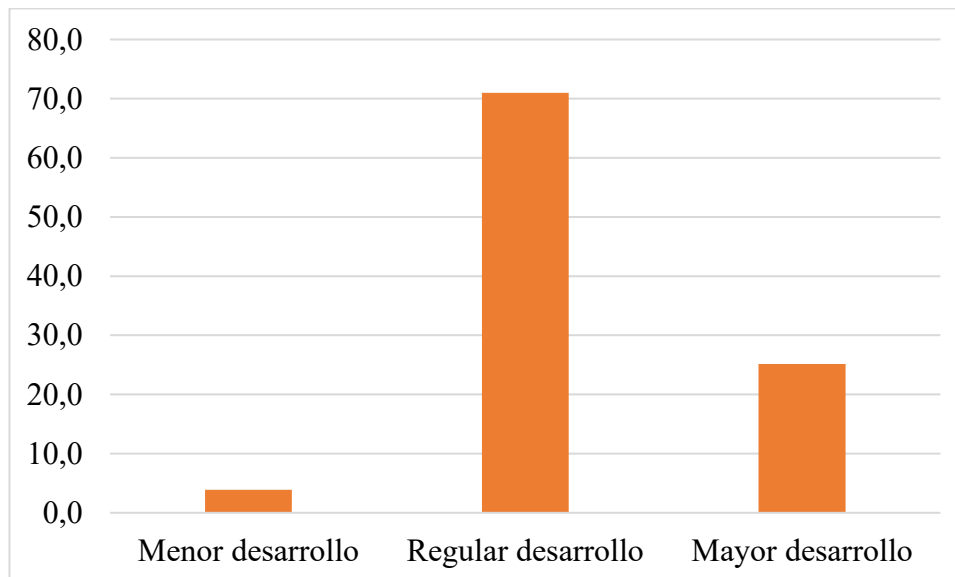
Control incertidumbre

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	2	3,8	3,8
Regular desarrollo	32	71,0	74,8
Mayor desarrollo	11	25,2	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 3

Control incertidumbre



Nota. Tabla 9.

La información que presenta la Tabla 9 y Figura 3 sobre el indicador: control de incertidumbre, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (3,8 %), regular desarrollo (71,0 %) y mayor desarrollo (25,2 %). Los resultados hacen notar que la mayoría de los estudiantes de nivel secundaria

presenta un desarrollo regular en el control de la incertidumbre, lo que indica que, si bien pueden desenvolverse ante situaciones nuevas o ambiguas, aún muestran inseguridad cognitiva y emocional cuando enfrentan contextos culturales diferentes o comunicaciones interculturales no familiares. Este patrón sugiere que las experiencias escolares aún no promueven suficientemente la tolerancia a la ambigüedad, la flexibilidad mental ni la autonomía interpretativa, elementos esenciales para desenvolverse en una sociedad diversa. Se recomienda aplicar metodologías que fortalezcan la gestión de la incertidumbre como competencia cognitiva transversal, como proponer estrategias de pensamiento divergente: Utilizar actividades que promuevan respuestas múltiples (por ejemplo, “¿qué pasaría si...?”) en dilemas interculturales reales.

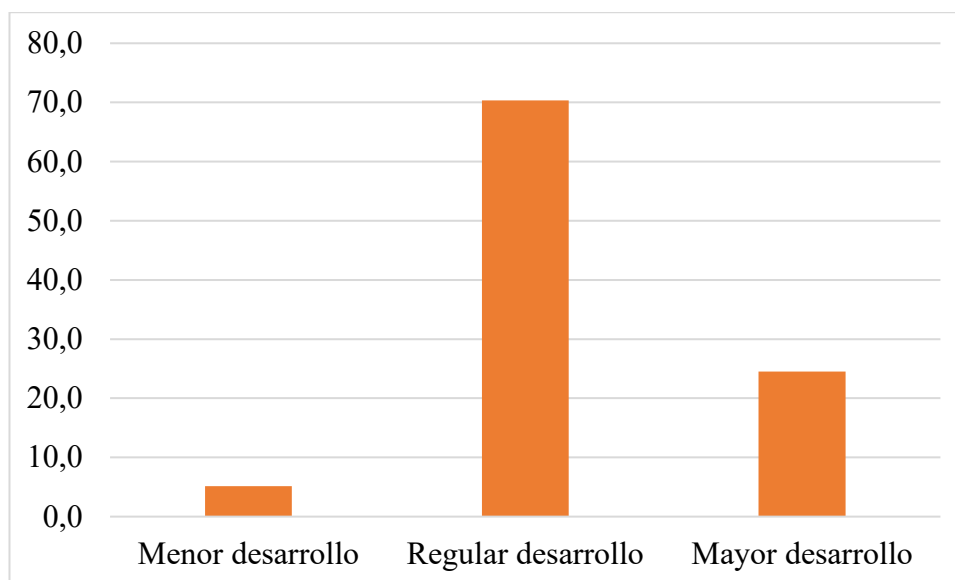
Indicador 2: Alternatividad interpretativa

Tabla 10

Alternatividad interpretativa

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	2	5,2	5,2
Regular desarrollo	32	70,3	75,5
Mayor desarrollo	11	24,5	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 4*Alternatividad interpretativa*

Nota. Tabla 10.

La información que presenta la Tabla 10 y Figura 4 sobre el indicador: *alternatividad interpretativa* que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (5,2 %), regular desarrollo (70,3 %) y mayor desarrollo (24,5 %). Lo que destaca es el regular lo que comprueba que los estudiantes reconocen las diferencias y similitudes culturales de manera superficial, sin profundizar en sus causas ni en el impacto que tienen en las relaciones sociales y comunicativas. Este comportamiento refleja un aprendizaje centrado en la descripción factual y no en el análisis crítico de la diversidad.

En el contexto escolar, esta limitación se relaciona con prácticas pedagógicas que abordan la interculturalidad como un tema aislado o conmemorativo (fechas, costumbres, gastronomía), pero no como una competencia transversal que debe permear todas las áreas curriculares. La falta de espacios de diálogo entre culturas locales y externas impide que los estudiantes desarrollen una

comprensión genuina de las diferencias como oportunidad de aprendizaje y cooperación. Propuesta pedagógica de mejora. Para fortalecer esta competencia, es indispensable transformar el enfoque didáctico hacia la reflexión, comparación y valoración activa de la cultura: Aprendizaje servicio intercultural, como por ejemplo: Proyectos donde los estudiantes colaboren con comunidades diversas, integrando la práctica con la reflexión.

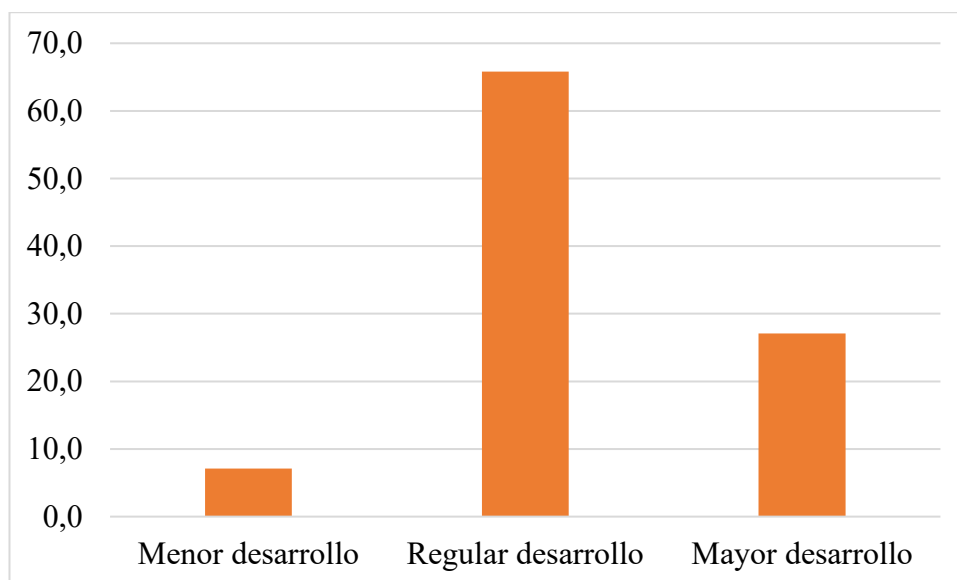
Indicador 3: Conocer similitudes y diferencias culturales

Tabla 11

Conocer similitudes y diferencias culturales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	3	7,1	7,1
Regular desarrollo	30	65,8	72,9
Mayor desarrollo	12	27,1	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 5*Conocer similitudes y diferencias culturales*

Nota. Tabla 11.

La información que presenta la Tabla 11 y Figura 5 sobre el indicador: conocer similitudes y diferentes culturales, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (7,1 %), regular desarrollo (65,8 %) y mayor desarrollo (27,1 %). Al respecto, el predominio del nivel regular evidencia que los estudiantes reconocen las diferencias y similitudes culturales solo de forma superficial, sin que se profundice en las causas o consecuencias de tales contrastes en la vida escolar y social. Este comportamiento revela una práctica pedagógica que tiende a transmitir información cultural como dato y no como oportunidad de reflexión crítica sobre la convivencia en la diversidad. Así, la interculturalidad se aborda como contenido aislado y no como competencia transversal para el aprendizaje ciudadano. En cuanto a la propuesta pedagógica de mejora, se propone implementar actividades de análisis comparativo intercultural que integren distintas áreas curriculares (Comunicación, Historia, Ciudadanía).

Dimensión 2: Competencias afectivas

Tabla 12

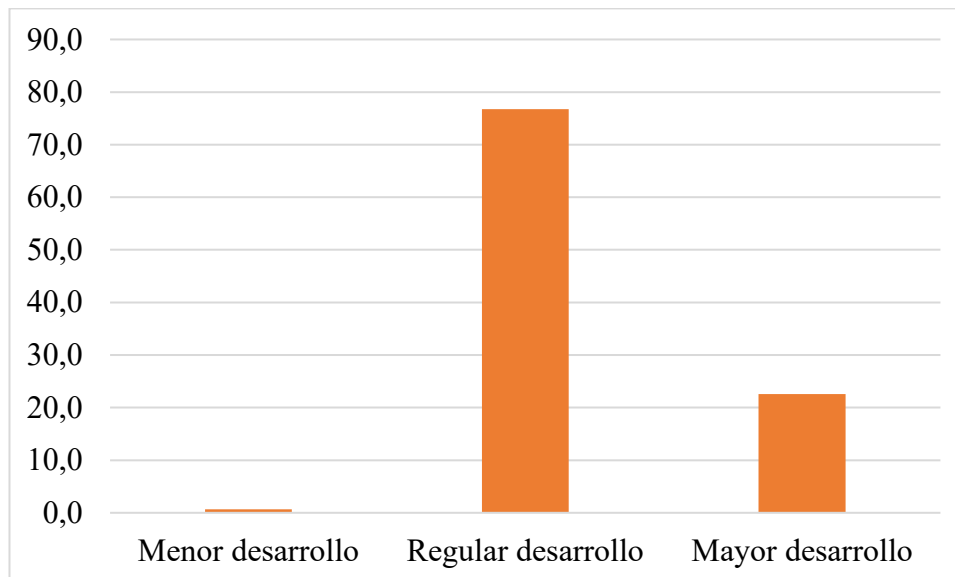
Competencias afectivas

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	1	0,6	0,6
Regular desarrollo	34	76,8	77,4
Mayor desarrollo	10	22,6	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 6

Competencias afectivas



Nota. Tabla 12.

La información que presenta la Tabla 12 y Figura 6 sobre la dimensión: competencias afectivas, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (0,6 %), regular desarrollo (76,8 %) y mayor desarrollo (22,6 %). Los resultados reflejan que, aunque los estudiantes muestran disposición afectiva

hacia la convivencia y el respeto, carecen de herramientas emocionales para afrontar tensiones o conflictos culturales. En la práctica educativa, la afectividad suele tratarse desde una óptica normativa, “ser respetuoso” o “tolerante”, pero sin estrategias concretas para gestionar emociones, validar experiencias ajenas o regular reacciones ante la diferencia. Esto limita el desarrollo de la empatía activa y la autorregulación emocional necesarias para la convivencia intercultural. En cuanto a la propuesta pedagógica de mejora, se sugiere fortalecer la dimensión socioemocional mediante círculos restaurativos, diálogos empáticos guiados y microtalleres de autorregulación emocional (validación, escucha activa, lenguaje no violento).

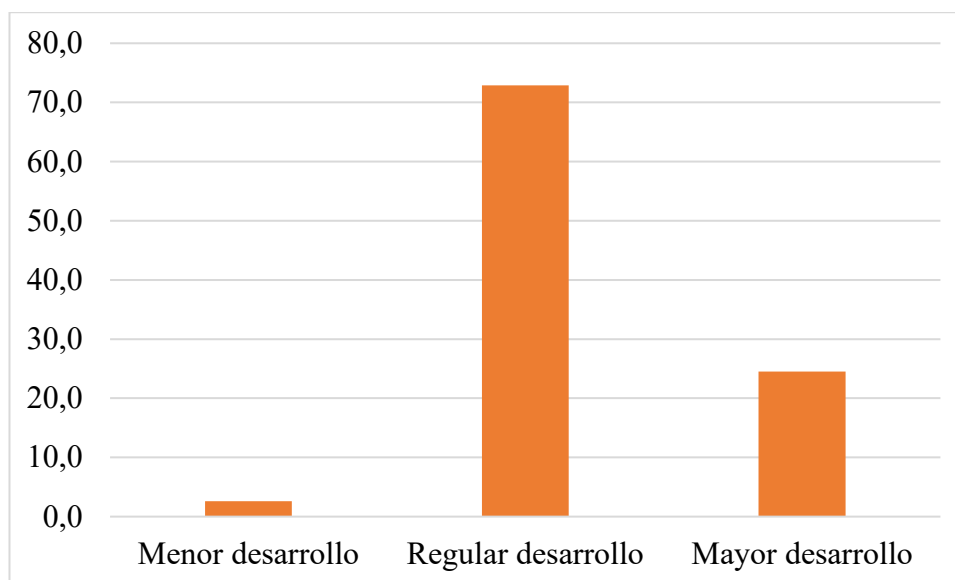
Indicador 4: Control de la ansiedad

Tabla 13

Control de la ansiedad

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	1	2,6	2,6
Regular desarrollo	33	72,9	75,5
Mayor desarrollo	11	24,5	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 7*Control ansiedad*

Nota. Tabla 13.

La información que presenta la Tabla 13 y Figura 7 sobre el indicador: control de la ansiedad, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (2,6 %), regular desarrollo (72,9 %) y mayor desarrollo (24,5 %). Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes maneja la ansiedad de forma básica, pero sin recursos claros para mantener la calma en contextos de incertidumbre o de choque cultural. En el aula, se observa una tendencia a evitar la exposición a lo desconocido y a valorar la “respuesta correcta” más que el proceso reflexivo. Ello evidencia la ausencia de espacios seguros de expresión emocional donde se practique la tolerancia a la ambigüedad y el control emocional ante la diferencia. Y la propuesta sería que se incorpore simulaciones o juegos de rol interculturales con seguimiento reflexivo para entrenar la gestión de la ansiedad ante situaciones de incertidumbre o conflicto.

Indicador 5: Actitud de no juzgar

Tabla 14

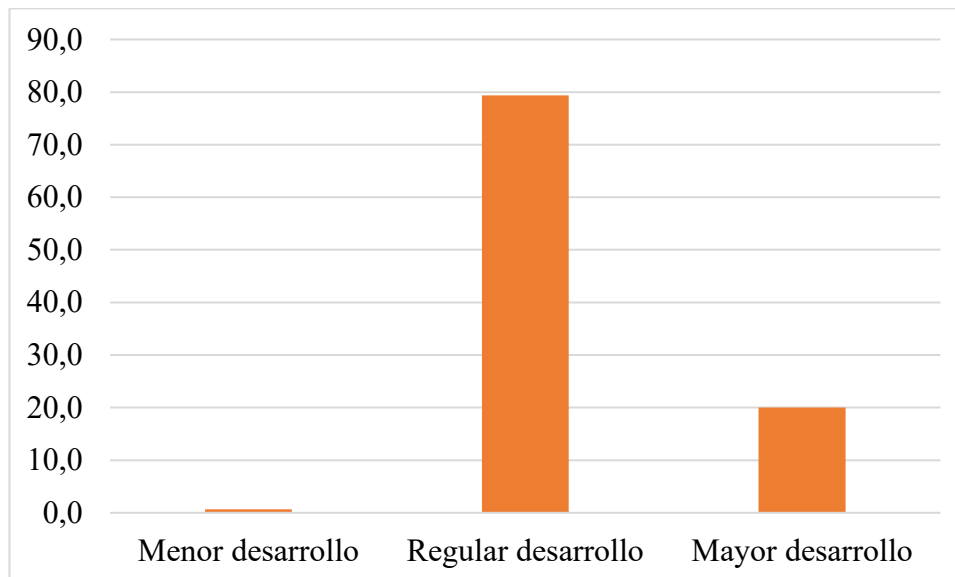
Actitud de no juzgar

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	1	0,6	0,6
Regular desarrollo	35	79,4	80,0
Mayor desarrollo	9	20,0	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 8

Actitud no juzgar



Nota. Tabla 14.

De acuerdo a la Tabla 14 y Figura 8, el indicador: Actitud de no juzgar, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (0,6 %), regular desarrollo (79,4 %) y mayor desarrollo (20,0 %). Los resultados evidencian que, si bien los estudiantes expresan respeto hacia las diferencias culturales, esta

actitud es principalmente declarativa y no siempre se traduce en conductas consistentes. La escuela fomenta el valor del respeto, pero no necesariamente enseña cómo evitar los juicios precipitados o las microagresiones verbales que pueden surgir en interacciones cotidianas. Esta brecha refleja la necesidad de pasar de una tolerancia pasiva a una comprensión activa de la diferencia. En cuanto a la propuesta es preponderante aplicar estrategias que promuevan la reflexión crítica sobre los prejuicios y el uso del lenguaje. Se recomienda el uso de diarios de sesgos, análisis de casos de discriminación en el entorno escolar y dinámicas de “pausa–pregunta–paráfrasis” antes de emitir juicios.

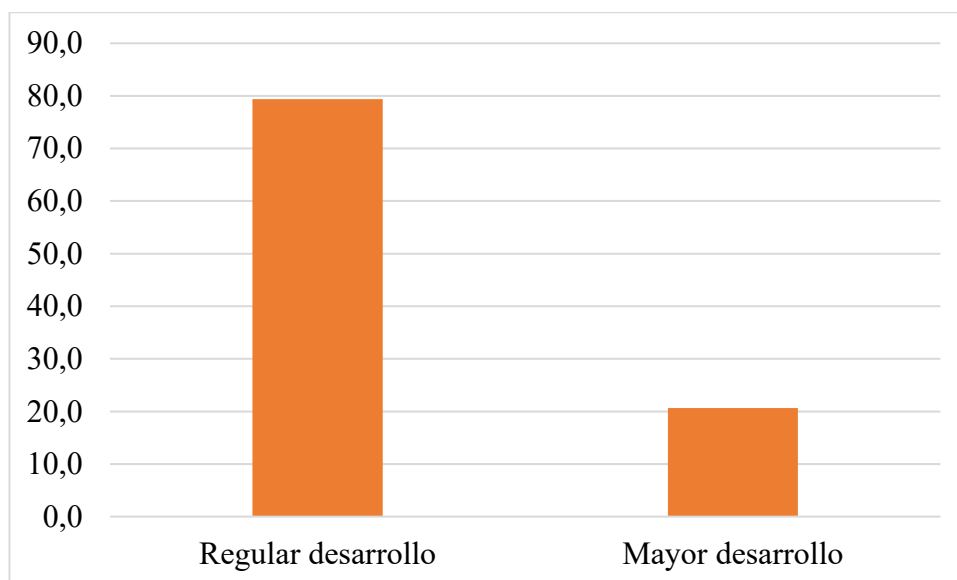
Indicador 6: Empatía

Tabla 15

Empatía

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Regular desarrollo	35	79.4	79.4
Mayor desarrollo	9	20,6	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 9*Empatía*

Nota. Tabla 15.

La información que presenta la Tabla 15 y Figura 9 sobre el indicador: empatía, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: regular desarrollo (79,4 %) y mayor desarrollo (20,6 %). Al respecto, el nivel regular es el más notorio que implica que los estudiantes pueden comprender intelectualmente las emociones ajenas, pero no siempre actúan de forma empática en la práctica. La empatía se concibe más como una habilidad moral que como una competencia comunicativa que requiere escucha activa, validación y reparación del daño emocional. Esta limitación reduce la calidad del diálogo intercultural y la construcción de vínculos de confianza. Con respecto a la propuesta pedagógica de mejora, se recomienda promover actividades experienciales que fortalezcan la empatía activa: dramatizaciones con cambio de roles, tutorías entre pares y protocolos de reparación conversacional (reconocer, disculpar, acordar).

Indicador 7: Motivación

Tabla 16

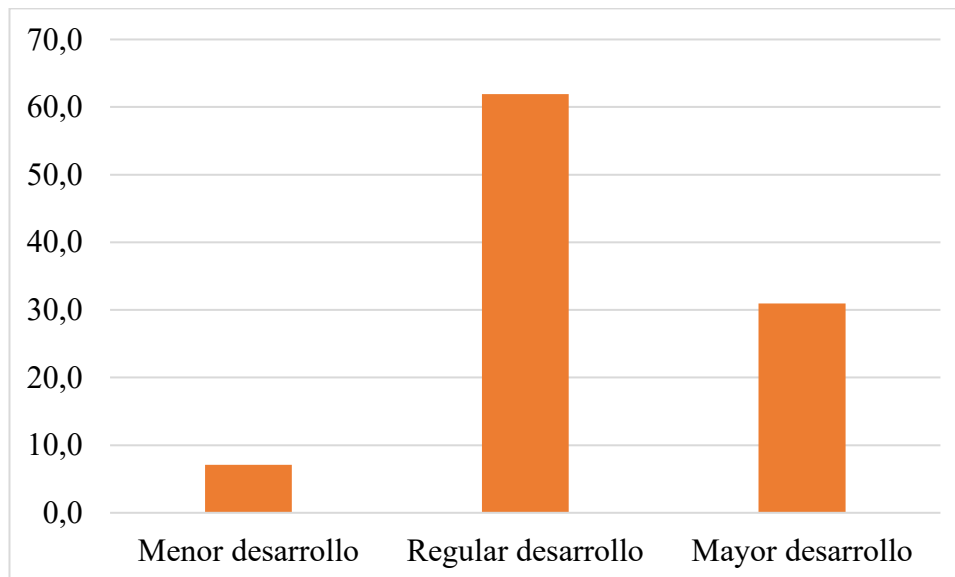
Motivación

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	3	7.1	7.1
Regular desarrollo	28	61.9	69,0
Mayor desarrollo	14	31,0	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 10

Motivación



Nota. Tabla 16.

La información que presenta la Tabla 16 y Figura 10 sobre el indicador: motivación, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (7,1 %), regular desarrollo (61,9 %) y mayor desarrollo (31,0 %). Al respecto, el nivel regular es el más alto, lo que se sugiere motivación reactiva

(cumplimiento por exigencia externa) más que autodeterminada (interés, propósito, agencia). La presencia de 7,1 % en “menor” revela bolsillos de desconexión con el sentido de las tareas interculturales y baja expectativa de logro; ello suele asociarse a metas difusas, retroalimentación poco significativa y escasas oportunidades de protagonismo estudiantil, entonces se propone desde la perspectiva pedagógica, el aprendizaje-servicio intercultural (un proyecto con impacto comunitario por bimestre) con metas públicas y roles definidos.

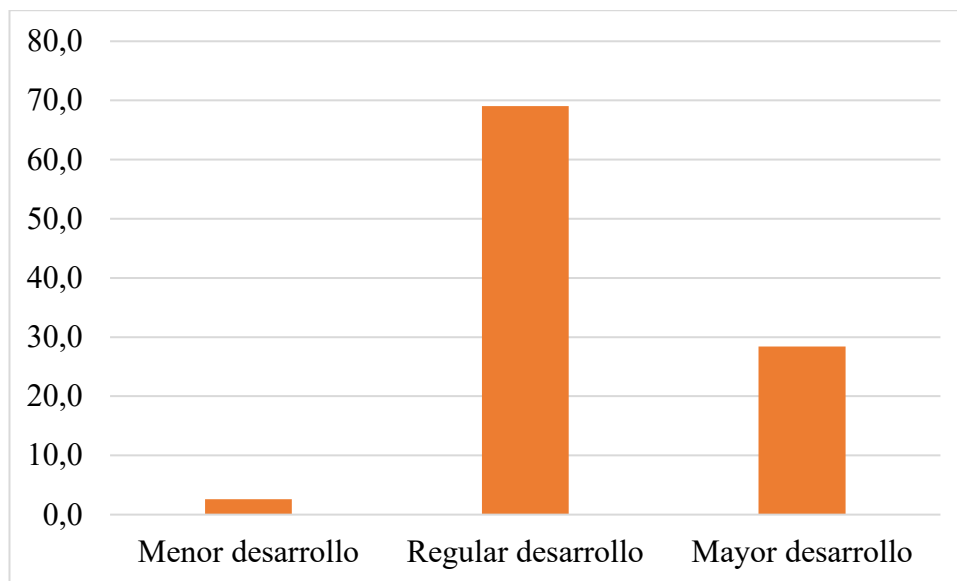
Dimensión 3: Competencias comportamentales

Tabla 17

Competencias comportamentales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	1	2,6	2,6
Regular desarrollo	31	69,0	71,6
Mayor desarrollo	13	28,4	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 11*Competencias comportamentales*

Nota. Tabla 17.

La información que presenta la Tabla 17 y Figura 11 sobre la dimensión: Competencias comportamentales, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (2,6 %), regular desarrollo (69,0 %) y mayor desarrollo (28,4 %). Al respecto, el desempeño observable existe, no obstante no es tan consistente ante situaciones desafiantes (conflictos, ambigüedad, desacuerdos). La práctica escolar ofrece pocas instancias de transferencia a escenarios reales y con criterios claros de calidad (rúbricas de conducta comunicativa), por lo que los estudiantes permanecen en rutinas seguras y poco desafiadas. Por tanto, en cuanto a la propuesta pedagógica de mejora, se debe realizar entrenamiento en protocolos conversacionales (apertura–exploración–acuerdo–cierre) integrados a debates y proyectos.

Indicador 8: Habilidades verbales

Tabla 18

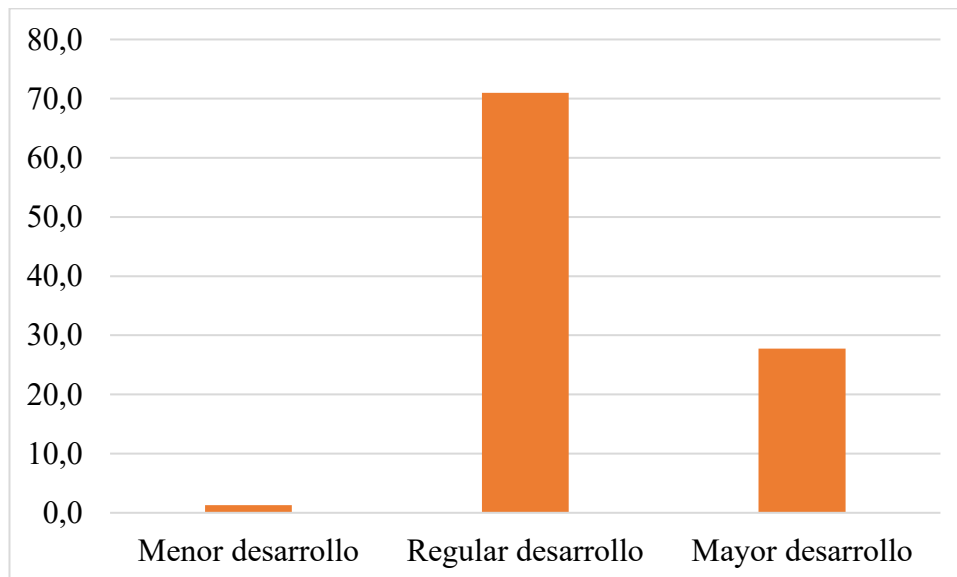
Habilidades verbales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	1	1,3	1,3
Regular desarrollo	32	71,0	72,3
Mayor desarrollo	12	27,7	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 12

Habilidades verbales



Nota. Tabla 18.

La información que presenta la Tabla 18 y Figura 12 sobre el indicador: habilidades verbales, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (1,3 %), regular desarrollo (71,0 %) y mayor desarrollo (27,7 %). Al respecto, la comunicación oral se sostiene, pero falta adaptación de registro,

paráfrasis precisa y síntesis para negociar significados en diversidad cultural. Se privilegia la participación cuantitativa (hablar) sobre la calidad discursiva (escuchar, reformular, citar evidencias, cerrar acuerdos). Propuesta Microtarefas de reformulación: traducir lenguaje coloquial ↔ académico y viceversa.

Indicador 9: Habilidades no verbales

Tabla 19

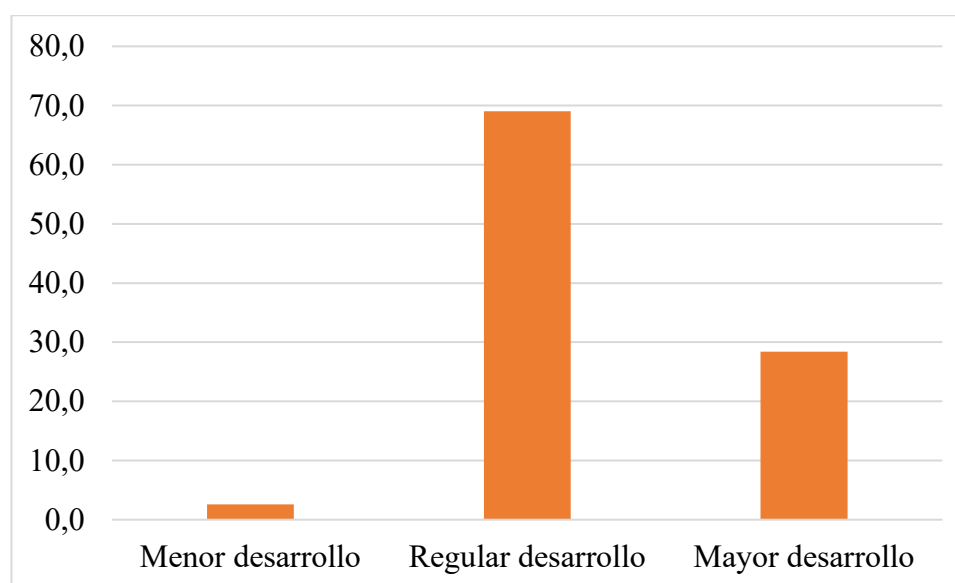
Habilidades no verbales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	1	2,6	2,6
Regular desarrollo	31	69,0	71,6
Mayor desarrollo	13	28,4	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 13

Habilidades no verbales



Nota. Tabla 19.

La información que presenta la Tabla 19 y Figura 13 sobre el indicador: habilidades no verbales, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (2,6 %), regular desarrollo (69,0 %) y mayor desarrollo (28,4 %). El componente no verbal (contacto visual, prosodia, proxemia, postura) es suficiente pero irregular; pequeñas disonancias (tono, distancia, gestos) generan malentendidos interculturales. La enseñanza suele omitir el entrenamiento explícito y la observación guiada de estos elementos. Por lo que se sugiere la propuesta pedagógica de mejora, con el desarrollo de simulaciones interculturales focalizadas en ajustes no verbales (saludos, turnos, cortesías).

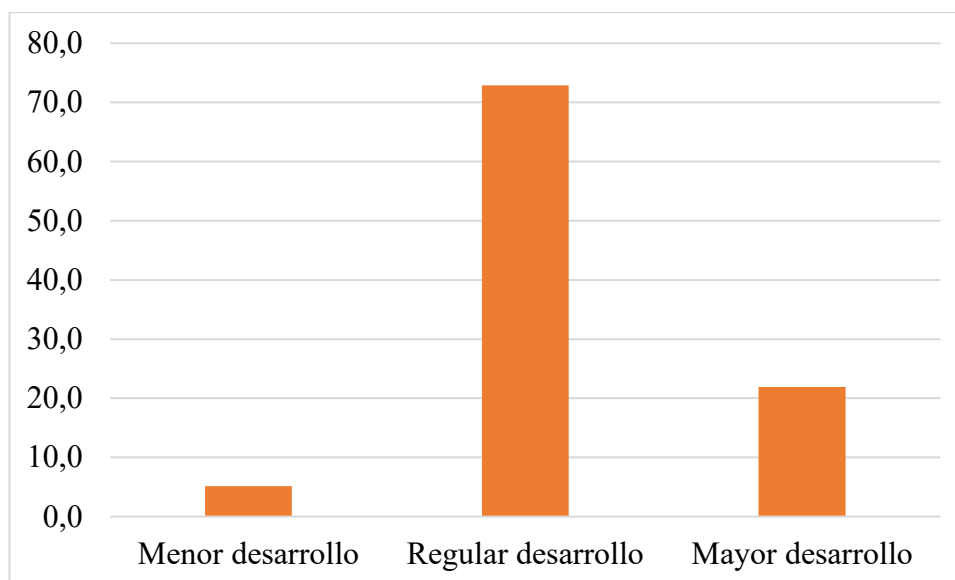
Indicador 10: Control de interacción

Tabla 20

Control interacción

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	2	5,2	5,2
Regular desarrollo	33	72,9	78,1
Mayor desarrollo	10	21,9	100,0
Total	155	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 14*Control interacción*

Nota. Tabla 20.

La información que presenta la Tabla 20 y Figura 14 sobre el indicador: control de interacción, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (5,2 %), regular desarrollo (72,9 %) y mayor desarrollo (21,9 %). La gestión de turnos, clarificaciones y cierres no está sistematizada; se conversa, pero sin metacomunicación (hablar sobre cómo hablamos). Esto afecta la resolución de malentendidos y la construcción de acuerdos. El 5,2 % en “menor” muestra riesgo de interacciones caóticas o dominadas por pocos. Por tanto, en cuanto a la propuesta pedagógica de mejora, se debe realizar protocolos visibles de interacción (turno, señal de pedir la palabra, regla de clarificación, síntesis y acuerdo final).

4.1.2. Variable dependiente: Convivencia escolar

Tabla 21

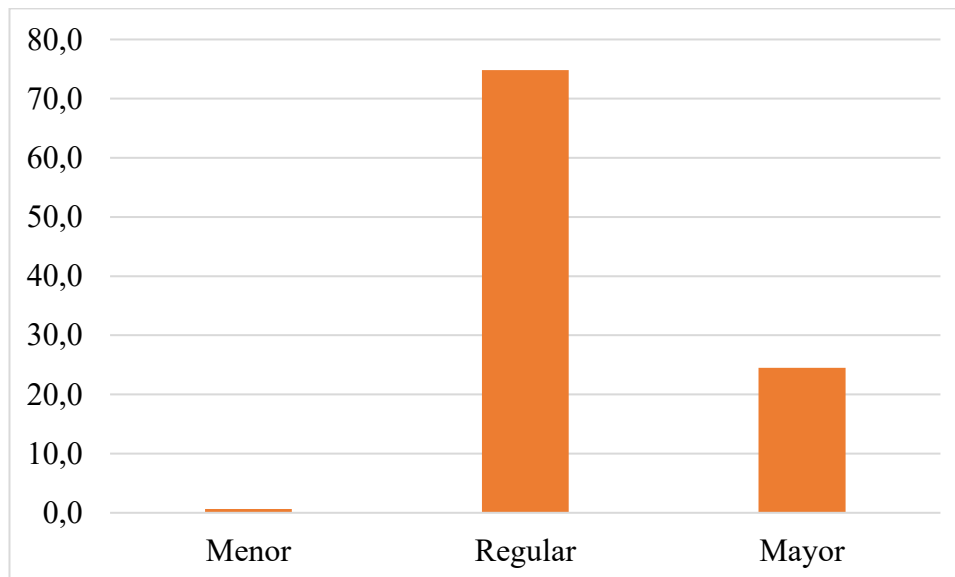
Convivencia escolar

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor	1	0,6	0,6
Regular	33	74,9	75,5
Mayor	11	24,5	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 15

Convivencia escolar



Nota. Tabla 21.

La información que presenta la Tabla 21 y Figura 15 sobre la convivencia, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (0,6 %), regular desarrollo (74,9 %) y mayor desarrollo (24,5 %). Esta distribución revela una convivencia funcional pero no plenamente formativa, caracterizada por la

ausencia de conflicto abierto, aunque con limitadas prácticas de diálogo, colaboración y corresponsabilidad. En otras palabras, los estudiantes conviven, pero no necesariamente interactúan de manera constructiva para resolver diferencias o construir acuerdos sostenibles. En el contexto de la escuela pública, este patrón sugiere que la convivencia se apoya más en el cumplimiento normativo que en la interiorización de valores ciudadanos. Las normas están presentes, pero el proceso de construcción conjunta y reflexión ética sobre ellas es insuficiente. El reto institucional es transitar de una convivencia normativa a una convivencia formativa, participativa y restaurativa, capaz de fortalecer el tejido social y promover una ciudadanía escolar democrática y resiliente.

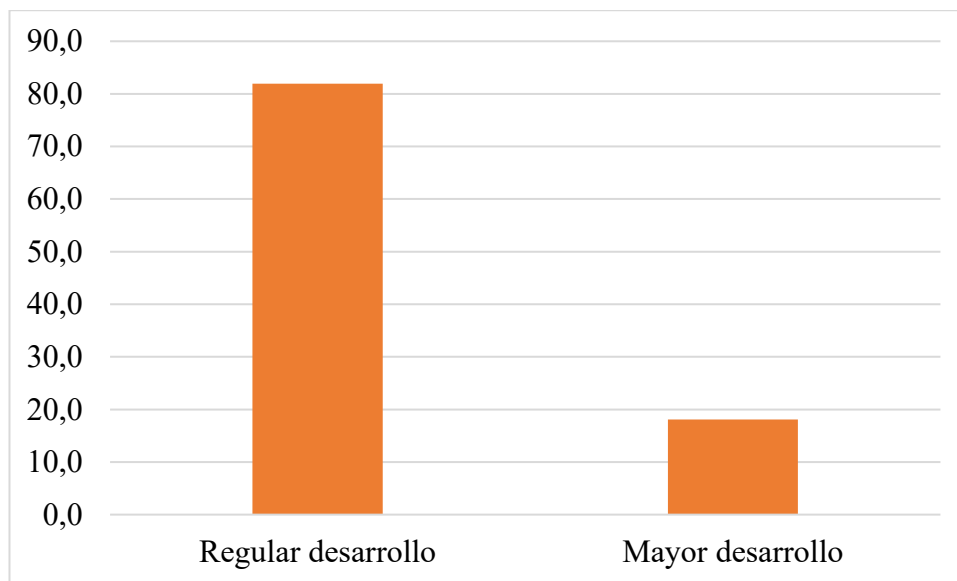
Dimensión 1: Relaciones interpersonales

Tabla 22

Relaciones interpersonales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Regular desarrollo	36	81.9	81.9
Mayor desarrollo	8	18.1	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 16*Relaciones interpersonales*

Nota. Tabla 22.

La información que presenta la Tabla 22 y Figura 16 sobre la dimensión: relaciones interpersonales que presenta los resultados en sus diferentes categorías: regular desarrollo (81,9 %) y mayor desarrollo (18,1 %). Predomina un tipo de relación basada en la cordialidad superficial y la coexistencia, más que en la cooperación genuina. Tanto las relaciones entre estudiantes y docentes (78,7 % regular) como entre pares (79,4 % regular) muestran vínculos correctos, pero sin profundidad emocional ni confianza mutua. Esto refleja una comunicación vertical, centrada en la autoridad del docente y no en la interacción horizontal que favorece la empatía y la corresponsabilidad en la convivencia. Por ello, la propuesta pedagógica de mejora, es que se realice las tutorías participativas y círculos de diálogo para fortalecer la confianza y la escucha activa.

Indicador 1: Relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes

Tabla 23

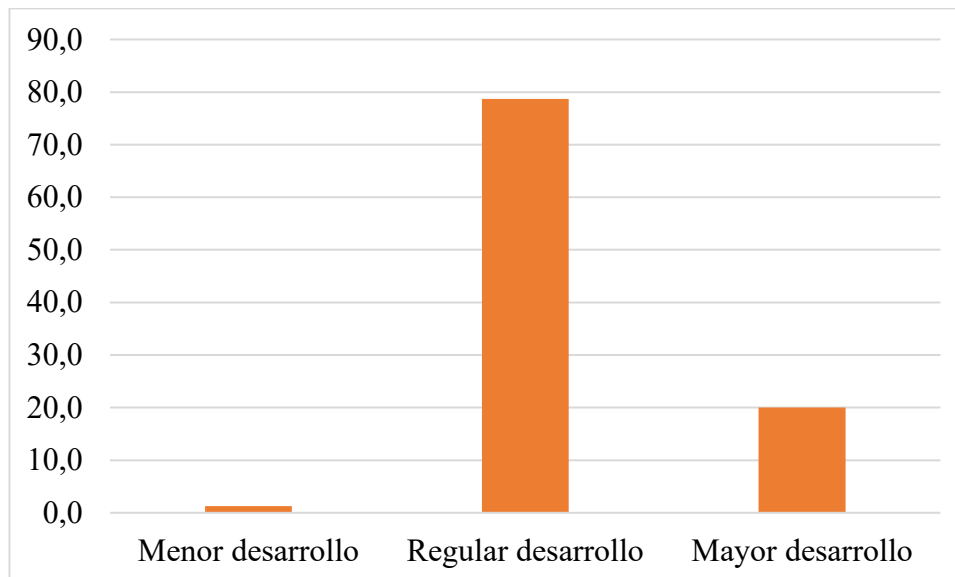
Relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	1	1,3	1,3
Regular desarrollo	35	78,7	80,0
Mayor desarrollo	9	20,0	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 17

Relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes



Nota. Tabla 23.

La información que presenta la Tabla 23 y Figura 17 sobre el indicador: relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, en sus diferentes categorías: menor desarrollo (1,3 %), regular desarrollo (78,7 %) y mayor desarrollo (20,0 %). Predomina una relación operativa y vertical: se cumplen rutinas y normas, pero falta

retroalimentación dialógica, co-construcción de metas y confianza para expresar desacuerdos. La interacción se centra en el control del aula más que en el acompañamiento socioemocional y la agencia estudiantil. En consecuencia, la propuesta pedagógica de mejora, sería realizar feedback SBI (Situación–Conducta–Impacto) quincenal; registro breve de compromisos.

Indicador 2: Relaciones interpersonales entre estudiantes

Tabla 24

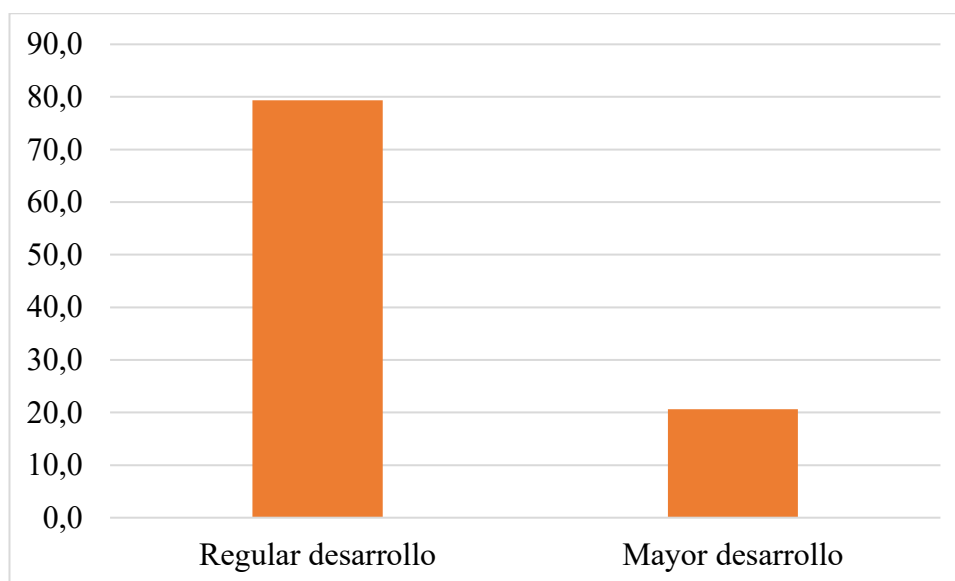
Relaciones interpersonales entre estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Regular desarrollo	35	79,4	79,4
Mayor desarrollo	9	20,6	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 18

Relaciones interpersonales entre estudiantes



Nota. Tabla 24.

La información que presenta la Tabla 24 y Figura 18 sobre el indicador: relaciones interpersonales entre estudiante, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: regular desarrollo (79,4 %) y mayor desarrollo (20,6 %). Hay convivencia cordial, pero la ayuda entre pares es poco estructurada; aparecen grupos cerrados y apoyos esporádicos. Falta construir redes de colaboración y habilidades para resolver tensiones sin intervención adulta constante. En consecuencia, en cuanto a la propuesta pedagógica de mejora, sería desarrollar el aprendizaje cooperativo con roles rotativos (moderador, clarificador, relator, observador de clima).

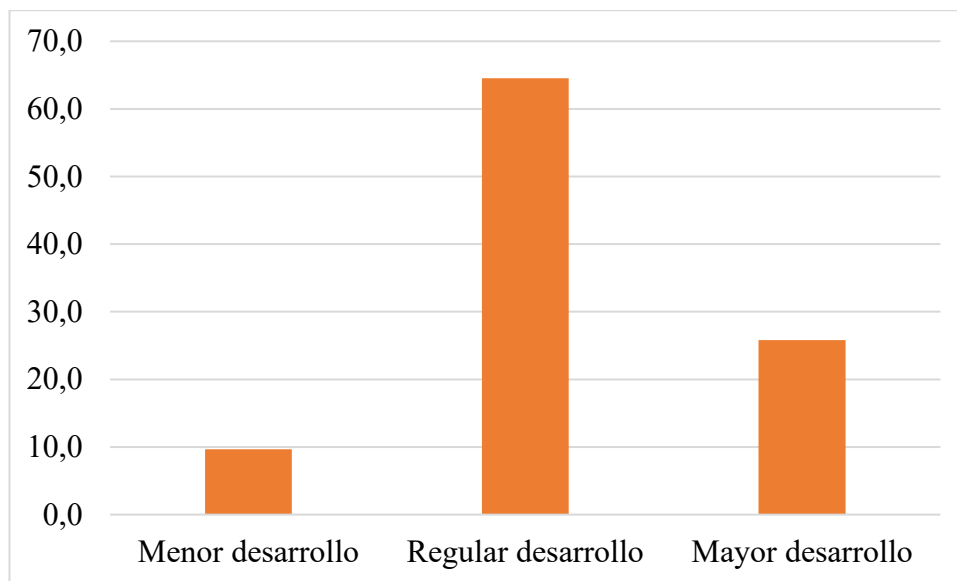
Dimensión 2: Sentido de pertenencia

Tabla 25

Sentido de pertenencia

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	4	9,7	9,7
Regular desarrollo	29	64,5	74,2
Mayor desarrollo	12	25,8	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 19*Sentido de pertenencia*

Nota. Tabla 25.

La información que presenta la Tabla 25 y Figura 19 sobre la dimensión: sentido de pertenencia, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (9,7 %), regular desarrollo (64,5 %) y mayor desarrollo (25,8 %). Los resultados reflejan una identificación institucional moderada, donde los estudiantes reconocen la escuela como espacio de estudio; sin embargo, no necesariamente como un lugar de pertenencia y orgullo. La falta de proyectos integradores, reconocimiento de logros y participación significativa genera distancia simbólica entre el alumnado y la institución. Entonces, la propuesta pedagógica de mejora, sería que se implemente proyectos identitarios (murales, celebraciones comunitarias, clubes estudiantiles) que fortalezcan el vínculo emocional con la escuela.

Indicador 3: Sentir y estar animado de ser parte de la comunidad educativa

Tabla 26

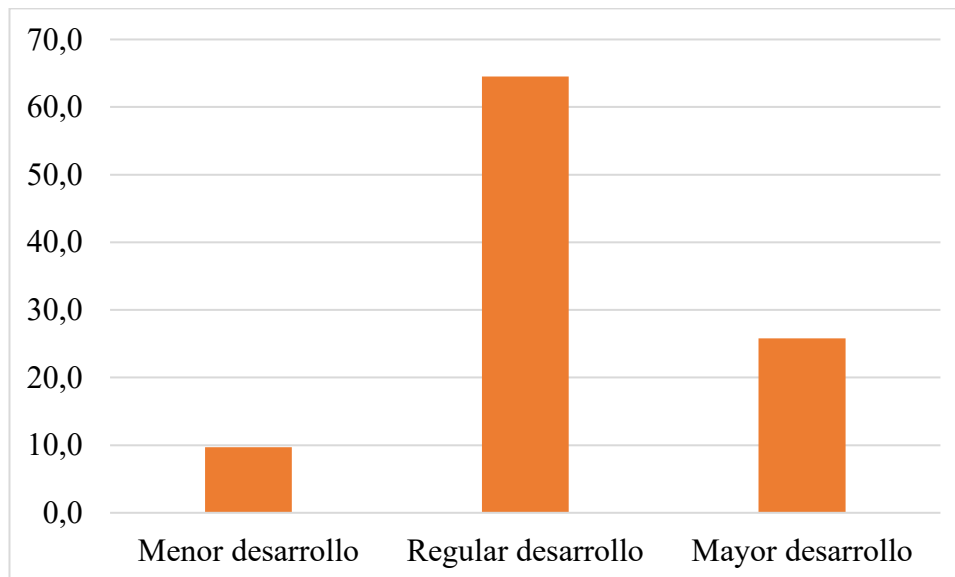
Sentir y estar animado de ser parte de la comunidad educativa

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	4	9,7	9,7
Regular desarrollo	29	64,5	74,2
Mayor desarrollo	12	25,8	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 20

Sentir y estar animado de ser parte de la comunidad educativa



Nota. Tabla 26.

La información que presenta la Tabla 26 y Figura 20 sobre el indicador: Sentir y estar animado de ser parte de la comunidad educativa que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (9,7 %), regular desarrollo (64,5 %) y mayor desarrollo (25,8 %). Al respecto lo que es notorio es el nivel regular

indica un vínculo identitario frágil: la mayoría asiste y cumple, pero no se moviliza con entusiasmo ni proyecta su voz en la vida escolar. El 9,7 % en nivel menor revela núcleos de desafección y desapego (baja motivación, débil expectativa de logro, percepción de invisibilidad). Esto suele asociarse a una cultura escolar donde la pertenencia se trabaja de modo eventual (efemérides, actos) y no como competencia transversal que se cultiva en el día a día; la participación estudiantil aparece más consultiva que vinculante, y las experiencias de autoría juvenil (decidir, proponer, liderar) son escasas. Además, pueden persistir brechas de reconocimiento (por género, lengua, cultura de origen, trayectorias académicas) que erosionan el sentimiento de “este lugar también es mío”. Entonces, la propuesta pedagógica de mejora, sería desarrollos aprendizaje-servicio con impacto local: una acción solidaria o cultural por trimestre (ej.: jornada ambiental, campaña de lectura con familias, feria intercultural), con roles protagónicos estudiantiles.

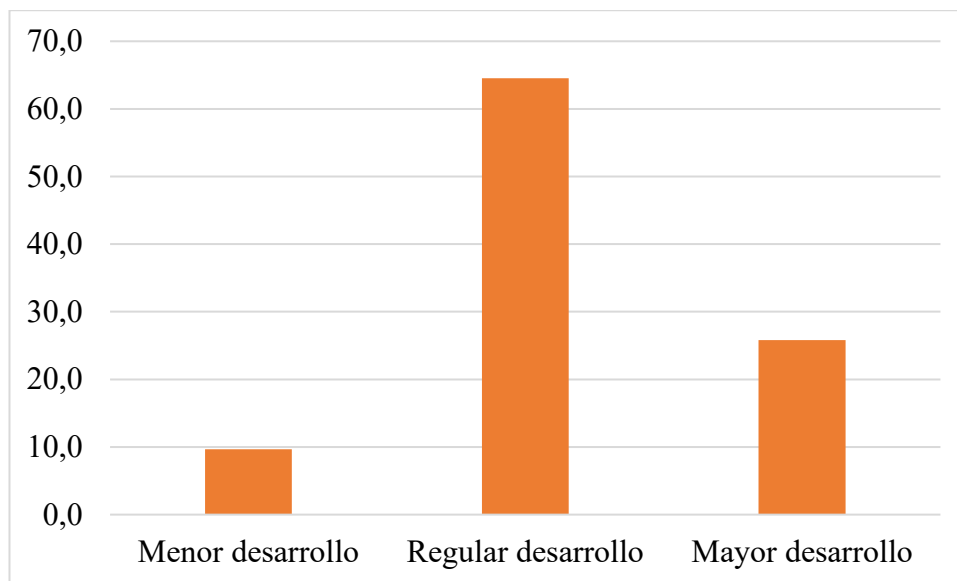
Dimensión 3: Normas y disciplina

Tabla 27

Normas y disciplina

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	4	9,7	9,7
Regular desarrollo	29	64,5	74,2
Mayor desarrollo	12	25,8	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 21*Normas y disciplina*

Nota. Tabla 27.

La información que presenta la Tabla 27 y Figura 21 sobre la dimensión: normas y disciplina, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (9,7 %), regular desarrollo (64,5 %) y mayor desarrollo (25,8 %). Al respecto, la disciplina escolar se percibe principalmente como imposición externa, más que como un proceso de autorregulación y corresponsabilidad. Si bien la mayoría cumple las reglas (72,9 % en respeto a acuerdos), pocos comprenden el valor ético de la norma o participan en su construcción. Esta situación reduce el sentido democrático de la convivencia y puede fomentar conductas pasivas o de dependencia frente a la autoridad. En consecuencia, en cuanto a la propuesta pedagógica de mejora, se sugiere el control de la aplicación de Códigos de convivencia co-construidos entre docentes y estudiantes.

Indicador 4: Respeto a los acuerdos de convivencia

Tabla 28

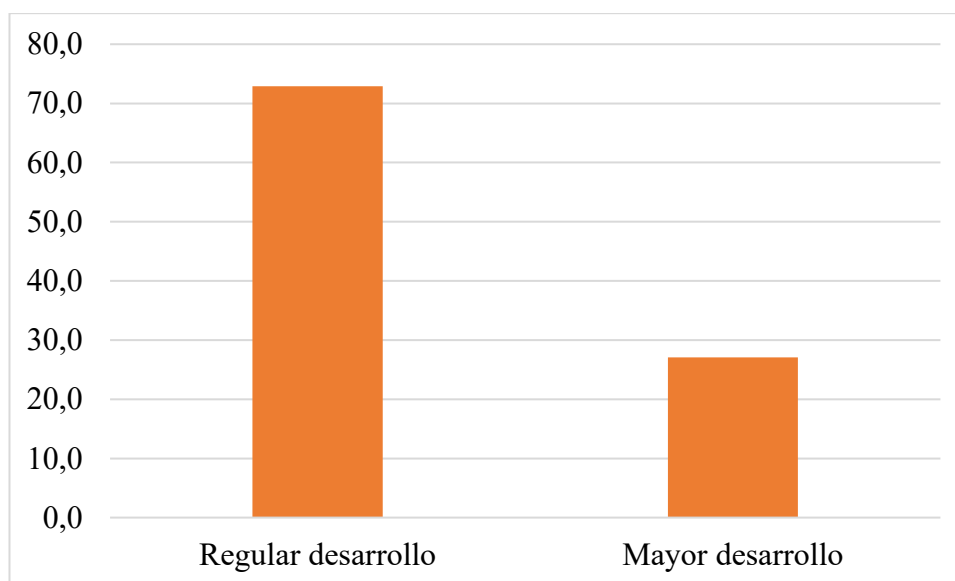
Respeto a los acuerdos de convivencia

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Regular desarrollo	33	72,9	72,9
Mayor desarrollo	12	27,1	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 22

Respeto a los acuerdos de convivencia



Nota. Tabla 28.

La información que presenta la Tabla 28 y Figura 22 sobre el indicador: respeto a los acuerdo de convivencia que presenta los resultados en sus diferentes categorías: regular desarrollo (72,9 %) y mayor desarrollo (27,1 %). El cumplimiento es mayormente externo (porque “toca”), con baja autorregulación y poca comprensión del sentido ético de la norma. Los acuerdos no siempre son co-

construidos ni monitoreados con transparencia. Por tanto, en lo referente a la propuesta pedagógica de mejora, se sugiere desarrollar el Semáforo de convivencia por aula (auto/coevaluación semanal).

Dimensión 4: Participación

Tabla 29

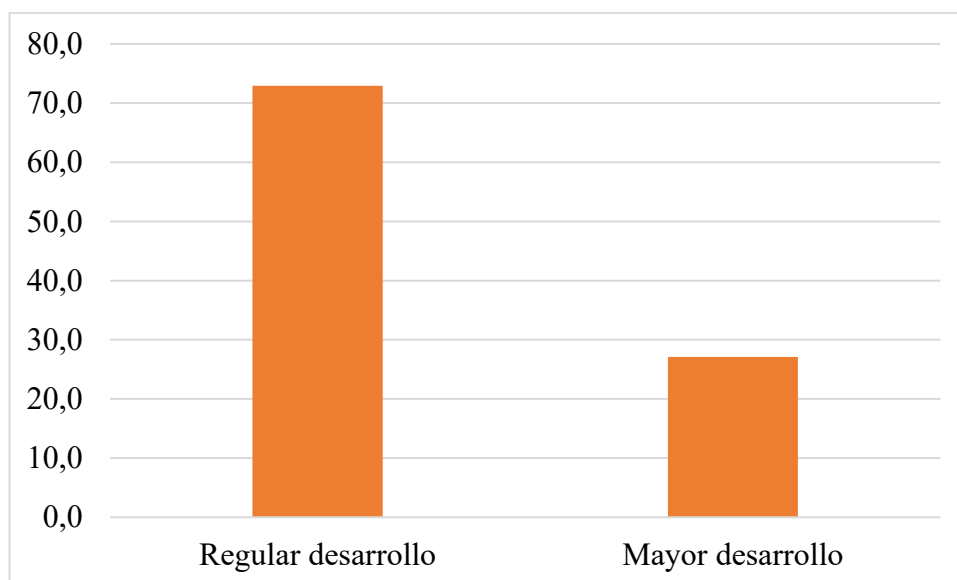
Participación

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Regular desarrollo	33	72,9	72,9
Mayor desarrollo	12	27,1	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 23

Participación



Nota. Tabla 29.

La información que presenta la Tabla 29 y Figura 23 sobre la dimensión: participación, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: regular desarrollo (72,9 %) y mayor desarrollo (27,1 %). La participación estudiantil es constante pero reactiva, centrada en actividades planificadas por los docentes y no en la autogestión o en la toma de decisiones compartida. El 78,7 % en nivel regular evidencia poca iniciativa y protagonismo juvenil, situación que limita el desarrollo de liderazgo, corresponsabilidad y sentido de comunidad. En consecuencia, se indica la propuesta pedagógica de mejora, como el promover la coproducción de proyectos escolares, donde los estudiantes diseñen, ejecuten y evalúen acciones en su entorno.

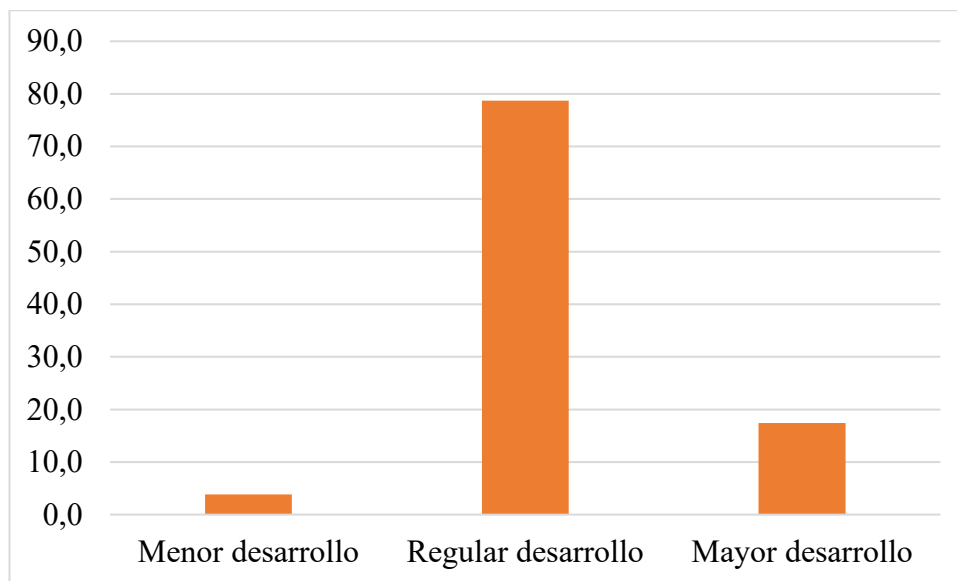
Indicador 5: Participación constante en la actividad educativa

Tabla 30

Participación constante en la actividad educativa

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	2	3,9	3,9
Regular desarrollo	35	78,7	82,6
Mayor desarrollo	8	17,4	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 24*Participación constante en la actividad educativa*

Nota. Tabla 30.

La información que presenta la Tabla 30 y Figura 24 sobre el indicador 5: Participación constante en la actividad educativa, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (3,9 %), regular desarrollo (78,7 %) y mayor desarrollo (17,4 %). La participación es frecuente pero pasiva; pocos estudiantes sostienen iniciativas propias. Predomina la ejecución de tareas dadas, con limitado protagonismo y baja persistencia en proyectos de mediano plazo. En cuanto a la propuesta pedagógica de mejora, se debe realizar Microproyectos de coproducción (4–6 semanas) con roles, entregables y exposición pública.

Dimensión 5: Gestión de conflictos

Tabla 31

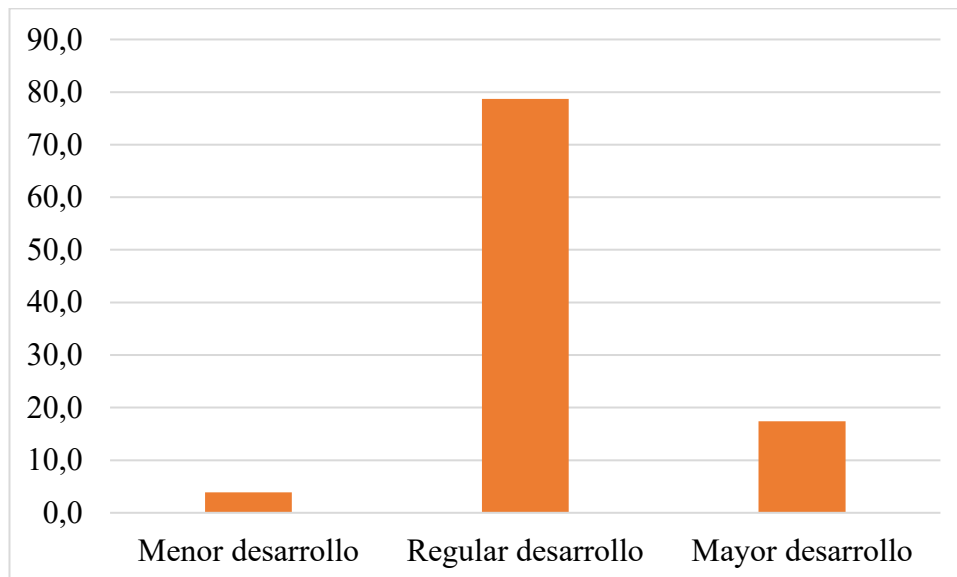
Gestión de conflicto

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	2	3,9	3,9
Regular desarrollo	35	78,7	82,6
Mayor desarrollo	8	17,4	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 25

Gestión de conflicto



Nota. Tabla 31.

La información que presenta la Tabla 31 y Figura 25 sobre la dimensión: gestión de conflictos que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (3,9 %), regular desarrollo (78,7 %) y mayor desarrollo (17,4 %). Predomina una cultura de evitación del conflicto en lugar de su gestión constructiva.

Los estudiantes tienden a delegar la resolución en el docente o en la dirección, sin herramientas de diálogo o mediación. Este enfoque impide el aprendizaje socioemocional que surge del enfrentamiento respetuoso de opiniones y desacuerdos. En consecuencia, en lo referente a la propuesta pedagógica de mejora, se requiere capacitar a mediadores escolares entre pares y fortalecer los equipos de convivencia.

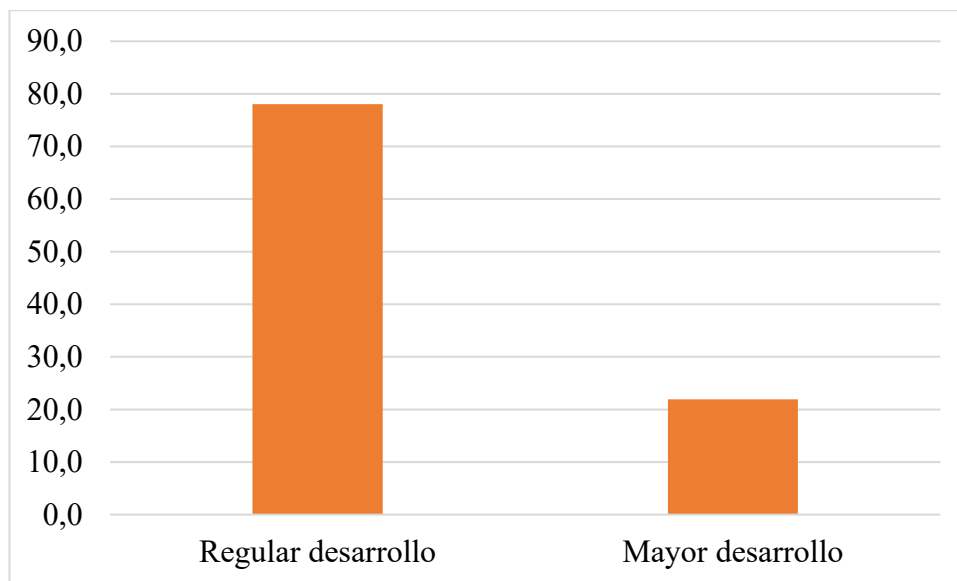
Indicador 6: Apoyo a solucionar problemas escolares

Tabla 32

Apoyo a solucionar problemas escolares

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Regular desarrollo	35	78,1	78,1
Mayor desarrollo	10	21,9	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 26*Apoyo a solucionar problemas escolares*

Nota. Tabla 32.

La información que presenta la Tabla 32 y Figura 26 sobre el indicador: Apoyo a solucionar problemas escolares, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: regular desarrollo (78,1 %) y mayor desarrollo (21,9 %). Existe disposición a ayudar, pero sin protocolos claros; la ayuda es informal y muchas veces tardía. Falta institucionalizar rutas de apoyo y mediación entre pares, lo que limita la resolución oportuna y la prevención de escalamiento. Por tanto, en cuanto a la propuesta pedagógica de mejora, se sugiere que se realice un Programa de mediadores pares (6 sesiones de formación; turnos visibles por semana).

Dimensión 6: Actitud frente a la diversidad

Tabla 33

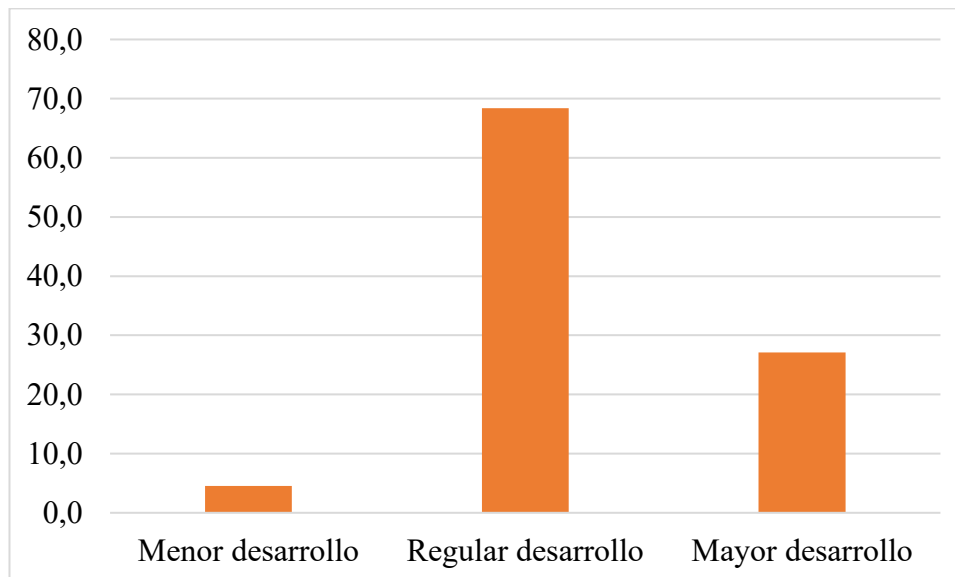
Actitud frente a la diversidad

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	2	4,5	4,5
Regular desarrollo	31	68,4	72,9
Mayor desarrollo	12	27,1	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 27

Actitud frente a la diversidad



Nota. Tabla 33.

La información que presenta la Tabla 33 y Figura 27 sobre la dimensión: actitud frente a la diversidad, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (4,5 %), regular desarrollo (68,4 %) y mayor desarrollo (27,1 %). Los resultados reflejan una tolerancia declarativa, pero no

siempre una comprensión activa de la diversidad. Aunque los estudiantes reconocen la importancia del respeto, aún reproducen estereotipos o muestran resistencia a prácticas culturales distintas. Esto sugiere que la formación en diversidad se mantiene en el plano conceptual y no vivencial. Por tanto, en cuando a la propuesta pedagógica de mejora, se debe incorporar proyectos interculturales colaborativos con comunidades locales o grupos culturales diversos.

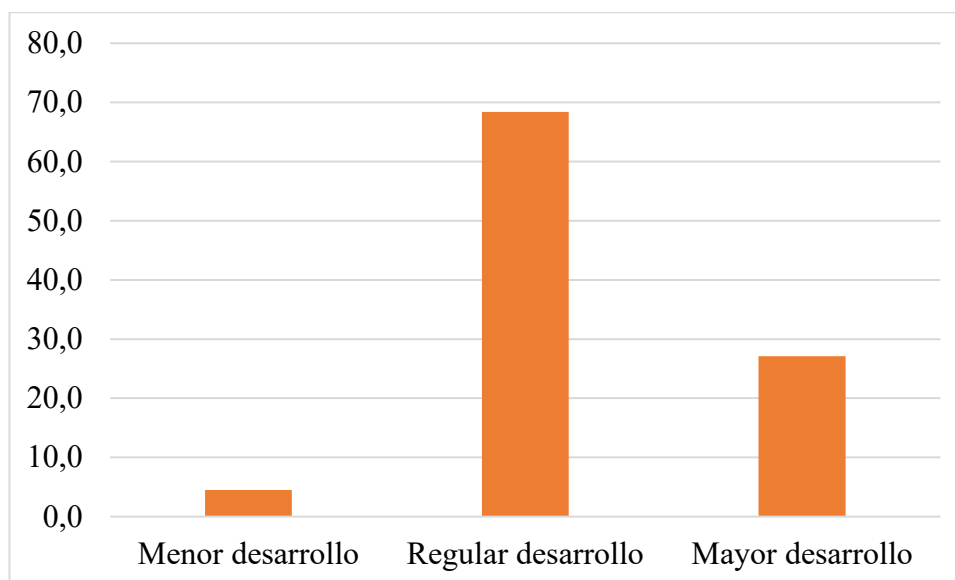
Indicador 7: Ser tolerante y no discrimina

Tabla 34

Ser tolerante y no discrimina

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	2	4,5	4,5
Regular desarrollo	31	68,4	72,9
Mayor desarrollo	12	27,1	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 28*Ser tolerante y no discrimina*

Nota. Tabla 34.

La información que presenta la Tabla 34 y Figura 28 sobre el indicador: ser tolerante, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (4,5 %), regular desarrollo (68,4 %) y mayor desarrollo (27,1 %). Al respecto, la tolerancia se mantiene en un plano normativo/declarativo; persisten microagresiones y estereotipos sutiles. Falta traducir el discurso de respeto en prácticas comunicativas (elección de palabras, turnos, gestos) y en acciones solidarias frente a la exclusión. Por ello, la propuesta pedagógica de mejora, implica el análisis de casos de discriminación (medios/redes/aula) con alternativas de formulación respetuosa.

Dimensión 7: Seguridad y disruptividad

Tabla 35

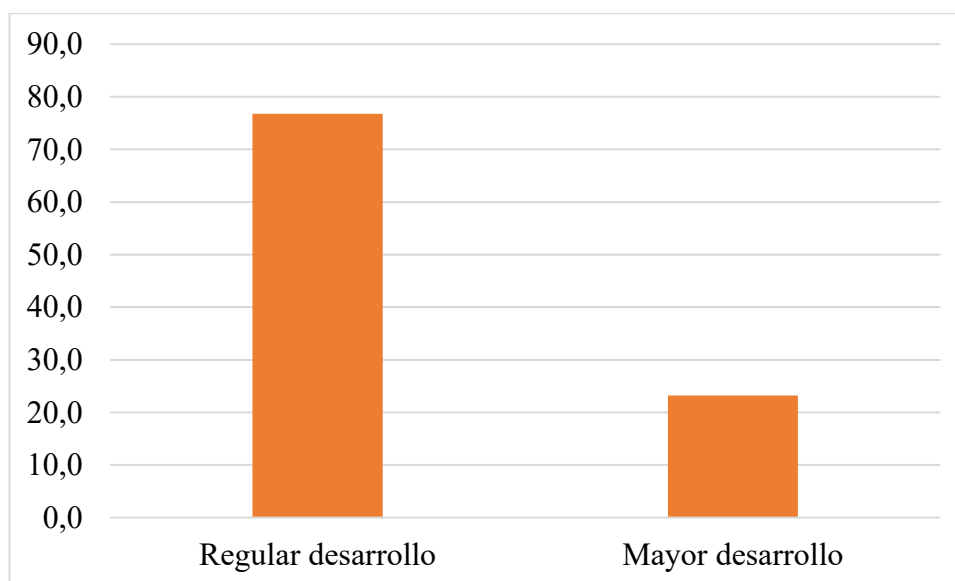
Seguridad y disruptividad

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Regular desarrollo	35	76,8	76,8
Mayor desarrollo	10	23,2	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 29

Seguridad y disruptividad



Nota. Tabla 35.

La información que presenta la Tabla 35 y Figura 29 sobre la dimensión: seguridad y disruptividad, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: regular desarrollo (76,8 %) y mayor desarrollo (23,2 %). La percepción de seguridad escolar es relativamente alta, pero persisten focos de conductas disruptivas (5,2 % en nivel menor) y situaciones de desorden leve que afectan el

clima escolar. Ello indica la necesidad de reforzar la vigilancia formativa y la prevención de riesgos psicosociales, especialmente en espacios no supervisados (recreos, salidas, redes). Por consiguiente, en cuanto a la propuesta pedagógica de mejora, se deber realizar mapeos de riesgo con participación estudiantil para identificar zonas de conflicto o inseguridad.

Indicador 8: Seguridad dentro del colegio

Tabla 36

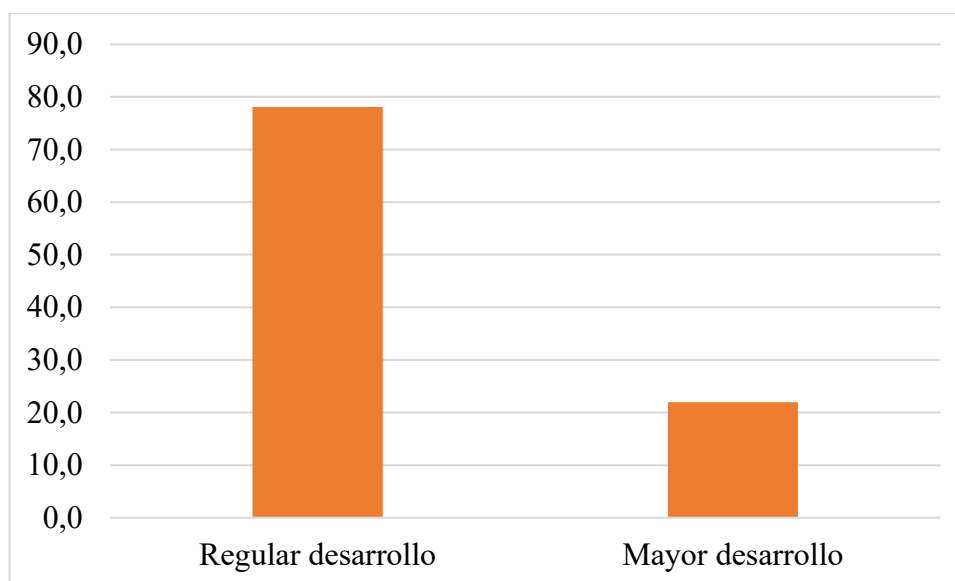
Seguridad dentro del colegio

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Regular desarrollo	35	78,1	78,1
Mayor desarrollo	10	21,9	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 30

Seguridad dentro del colegio



Nota. Tabla 36.

La información que presenta la Tabla 36 y Figura 30 sobre el indicador: seguridad del colegio que presenta los resultados en sus diferentes categorías: regular desarrollo (78,1 %) y mayor desarrollo (21,9 %). La disrupción se mantiene contenida pero visible; suele concentrarse en ciertos grupos, momentos o asignaturas. Predomina la respuesta punitiva sobre el enfoque formativo, con escaso uso de apoyos diferenciados y de contratos conductuales con seguimiento. En consecuencia, en lo que respecta a la propuesta pedagógica de mejora, se debe realizar monitoreos de incidentes (registro breve + análisis semanal en equipo de convivencia).

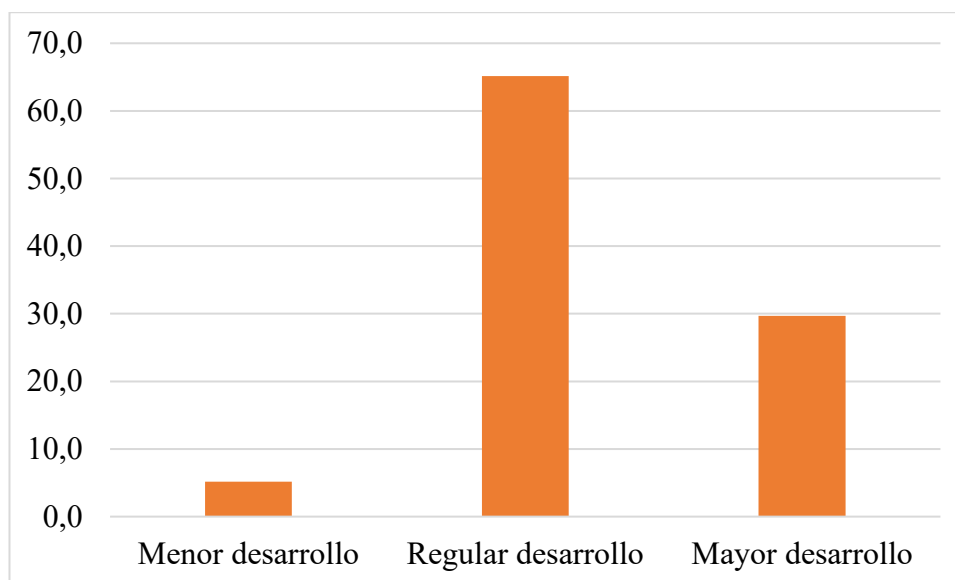
Indicador 9: Conducta disruptiva

Tabla 37

Conducta disruptiva

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor desarrollo	2	5,2	5,2
Regular desarrollo	29	65,1	70,3
Mayor desarrollo	14	29,7	100,0
Total	45	100,0	

Nota. Aplicación de cuestionario.

Figura 31*Conducta disruptiva*

Nota. Tabla 37.

La información que presenta la Tabla 37 y Figura 31 sobre el indicador: conducta disruptiva, que presenta los resultados en sus diferentes categorías: menor desarrollo (5,2 %), regular desarrollo (65,1 %) y mayor desarrollo (29,7 %). La disrupción se mantiene contenida pero visible; suele concentrarse en ciertos grupos, momentos o asignaturas. Predomina la respuesta punitiva sobre el enfoque formativo, con escaso uso de apoyos diferenciados (Tier 2) y de contratos conductuales con seguimiento. Por consiguiente, en cuanto a la propuesta pedagógica de mejora, se debe hacer el monitoreo de incidentes (registro breve + análisis semanal en equipo de convivencia).

4.2. Prueba de Normalidad

De la variable Competencias comunicativas interculturales

Para efectuar la prueba de normalidad, el planteamiento de la hipótesis es:

Ho : Los datos provienen de una distribución normal

H1: Los datos no provienen de una distribución normal

SIG o p-valor > 0,05: Se acepta Ho

SIG o p-valor < 0,05: Se rechaza Ho

Tabla 38

Prueba de normalidad

Aspecto	Shapiro-Wilk	
	Estadístico	gl
Total_vi		
Competencias comunicativas interculturales	0,144	0,000

Nota. Tomado del procesamiento de datos en el SPSS.

Interpretación

Según los valores de la Tabla 38, en relación que a la evaluación de la variable competencias comunicativas interculturales y porque el número de datos son 45, nos corresponde observar la columna de prueba de Shapiro-Wilk, donde la significancia asintótica o p-valor es de 0,000, lo cual es menor que 0,05 por lo que se rechaza la Ho. Así, se interpreta que los datos de la variable no provienen de una distribución normal.

De la variable Convivencia escolar

Para efectuar la prueba de normalidad, el planteamiento de la hipótesis es:

Ho: Los datos provienen de una distribución normal

H1: Los datos no provienen de una distribución normal

SIG o p-valor > 0,05: Se acepta Ho

SIG o p-valor < 0,05: Se rechaza Ho

Tabla 39*Prueba de normalidad*

Aspecto	Shapiro-Wilk	
	Estadístico	gl
Total_vi		
Competencias comunicativas interculturales	0,140	0,000

Nota. Tomado del procesamiento de datos en el SPSS.

Interpretación

Según los valores de la Tabla 39, en relación que a la evaluación de la variable Convivencia escolar y porque el número de datos son 155, nos corresponde observar la columna de prueba de Shapiro-Wilk, donde la significancia asintótica o p-valor es de 0,000, lo cual es menor que 0,05 por lo que se rechaza la H_0 . Así interpretamos que los datos de la variable no provienen de una distribución normal.

4.3. Prueba de hipótesis

4.3.1. Verificación de la hipótesis general

a. Hipótesis Estadística

H_0 : Las competencias comunicativas interculturales no se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

H_1 : Las competencias comunicativas interculturales se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

b. Nivel de significancia: 5%=0,05

c. Zona de rechazo: mayor que 0,05, se acepta H_0

d. Estadístico de prueba: Rho de Spearman

Tabla 40

Las competencias comunicativas interculturales y la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025

		Competencias comunicativas interculturales	Convivencia escolar
Rho de Spearman	Competencias comunicativas interculturales	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	45
	Convivencia escolar	Coefficiente de correlación	0,896
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	45

Nota. Tomado del procesamiento de la aplicación de la encuesta.

e. Regla de decisión

Rechazar H_0 si la Sig. es menor a 0,05

No rechazar H_0 si la Sig. es mayor a 0,05

f. Interpretación

Se observa que la significancia asintótica es 0,000 menor a 0,05; por tanto, se tiene la siguiente conclusión: Las competencias comunicativas interculturales se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

4.3.2. Verificación de las Hipótesis Específicas

Verificación de la Primera Hipótesis Específica

a. Hipótesis Estadística

Ho: Las competencias cognitivas no se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

H1: Las competencias cognitivas se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

b. Nivel de significancia: $5\%=0,05$

c. Zona de rechazo: mayor que 0,05, se acepta Ho.

d. Estadístico de prueba: Rho de Spearman

Tabla 41

Las competencias cognitivas y la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025

		Competencias cognitivas	Convivencia escolar
Rho de Spearman	Competencias cognitivas	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	0,850
		N	45
	Convivencia escolar	Coefficiente de correlación	0,850
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	45

Nota. Tomado del procesamiento de la aplicación de la encuesta.

e. Regla de decisión

Rechazar H_0 si la Sig. es menor a 0,05

No rechazar H_0 si la Sig. es mayor a 0,05

f. Interpretación

Se observa que la significancia asintótica es 0,000 menor a 0,05; por tanto, se tiene la siguiente conclusión: Las competencias cognitivas se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

Verificación de la Segunda Hipótesis Específica

a. Hipótesis Estadística

Ho: Las competencias afectivas no se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

H1: Las competencias afectivas se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

b. Nivel de significancia: $5\%=0,05$

c. Zona de rechazo: mayor que $0,05$, se acepta Ho.

d. Estadístico de prueba: Rho de Spearman

Tabla 42

Las competencias afectivas y la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025

		Competencias afectivas	Convivencia escolar
Rho de Spearman	Competencias afectivas	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	45
	Convivencia escolar	Coefficiente de correlación	0,958
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	45

Nota. Tomado del procesamiento de la aplicación de la encuesta.

e. Regla de decisión

Rechazar H_0 si la Sig. es menor a 0,05

No rechazar H_0 si la Sig. es mayor a 0,05

f. Interpretación

Se observa que la significancia asintótica es 0,000 menor a 0,05; por tanto, se tiene la siguiente conclusión: Las competencias afectivas se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

Verificación de la Tercera Hipótesis Específica

a. Hipótesis Estadística

Ho: Las competencias comportamentales no se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

H1: Las competencias comportamentales se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

b. Nivel de significancia: $5\%=0,05$

c. Zona de rechazo: mayor que $0,05$, se acepta Ho

d. Estadístico de prueba: Rho de Spearman

Tabla 43

Las competencias comportamentales y la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025

		Competencias comportamentales	Convivencia escolar
Rho de Spearman	Competencias comportamentales	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	0,798
		N	45
	Convivencia escolar	Coefficiente de correlación	0,798
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	45

Nota. Tomado del procesamiento de la aplicación de la encuesta.

e. Regla de decisión

Rechazar H_0 si la Sig. es menor a 0,05

No rechazar H_0 si la Sig. es mayor a 0,05

f. Interpretación

Se observa que la significancia asintótica es 0,000 menor a 0,05; por tanto, se tiene la siguiente conclusión: Las competencias comportamentales se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

Se ha comprobado que las competencias comunicativas interculturales se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025, de acuerdo al coeficiente de correlación de Spearman Rho, cuyo valor es 0,896. lo que indica una relación positiva y alta. Este resultado hace notar que el desarrollo de competencias comunicativas interculturales influye directamente en la calidad de la convivencia escolar. Los estudiantes que dominan la interacción respetuosa, el diálogo empático y la comprensión de perspectivas culturales diversas tienden a participar en entornos más armónicos, cooperativos y solidarios.

Los resultados se alinean de manera clara con la evidencia empírica internacional que afirma que la competencia comunicativa intercultural (CCI) es un factor crítico para mejorar la calidad de las interacciones escolares y prevenir conflictos, presentan regular coincidencia con Xia (2024), quien encontró que los estudiantes de secundaria con menor exposición a contenidos interculturales presentan niveles bajos de CCI y dificultades en interacción respetuosa, lo que limita su capacidad para generar ambientes de convivencia estables. El hecho de que en Tacna una mayor CCI se vincule con mejor convivencia escolar respalda la afirmación de Xia de que la CCI prepara al alumnado para desenvolverse mejor en contextos diversos, lo cual también reduce tensiones y aumenta la cooperación entre pares.

Asimismo, hace notar regular vinculación con Gutiérrez y Ritacco (2023), quienes demostraron que conductas como negociación de significados, escucha

activa, reformulación y adaptación comunicativa emergen cuando los estudiantes participan en interacciones interculturales reales. Esto coincide con el hallazgo local: en la escuela tacneña, los estudiantes que poseen habilidades comunicativas interculturales más desarrolladas son quienes muestran comportamientos que favorecen la convivencia, como tolerancia, regulación de emociones y disposición al diálogo, reforzando la naturaleza dinámica y relacional de la CCI.

Así como también presentan regular conexión con Trang y Phuong (2023) – Vietnam, quienes en su análisis, los estudiantes percibieron fuertes necesidades en competencias discursivas y comportamentales, precisamente las dimensiones que más se relacionan con la convivencia en la presente investigación. Esto apoya la idea de que la interacción real y la comunicación interpersonal efectiva predicen ambientes escolares más armoniosos, tal como lo evidencian los resultados de la I.E. César Cohaila Tamayo.

Los antecedentes internacionales coinciden en que: La CCI fortalece la empatía, la autorregulación, la comprensión del otro y la interacción respetuosa, factores que también explican que en Tacna exista una relación positiva y muy alta con la convivencia escolar. Relación con antecedentes nacionales

Los estudios peruanos respaldan igualmente este hallazgo, como el de Rodríguez (2021), quien demostró que la didáctica comunicativa influye directamente en el desarrollo de competencias comunicativas, las cuales a su vez mejoran los procesos de enseñanza y convivencia. Este hallazgo converge con el presente estudio, pues la CCI, al ser una ampliación de las competencias comunicativas tradicionales, muestra un efecto muy fuerte sobre la convivencia escolar en estudiantes de secundaria.

De igual manera, presenta regular conexión con Quinte (2023), quien halló que la CCI se correlaciona significativamente con la responsabilidad social ($r = 0,489$). Aunque la magnitud fue moderada, confirma la relación positiva entre competencias interculturales y comportamientos prosociales. En comparación, el valor obtenido en Tacna (0,896) muestra una relación aún más fuerte, sugiriendo que la CCI en estudiantes de secundaria tiene un impacto más intenso en la convivencia, posiblemente debido a su etapa de desarrollo socioemocional. La presente investigación confirma que: La CCI puede medirse válidamente en estudiantes de secundaria. Su desarrollo debe ser una prioridad curricular transversal. Las escuelas que potencian la CCI generan climas escolares más saludables. La convivencia escolar mejora de forma significativa cuando se fortalecen las competencias cognitivas, afectivas y comportamentales interculturales.

Se ha demostrado que las competencias cognitivas se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025, de acuerdo al coeficiente de correlación de Spearman Rho, cuyo valor es 0,850, lo que indica una correlación positiva y alta. Este resultado evidencia que la capacidad de los estudiantes para analizar, reflexionar y comprender la diversidad cultural de manera crítica contribuye significativamente a su convivencia cotidiana. Un pensamiento intercultural bien desarrollado permite interpretar correctamente las diferencias, evitar malentendidos y tomar decisiones informadas en contextos sociales diversos.

Esta asociación robusta se vincula con la literatura internacional y nacional, cuyos estudios coinciden en que la dimensión cognitiva de la CCI constituye un pilar fundamental para regular las relaciones sociales en contextos educativos

diversos. En primer lugar, los hallazgos de Gutiérrez y Ritacco (2023) confirman que la dimensión cognitiva no actúa de manera aislada, sino que evoluciona en interacción con las demás dimensiones de la competencia intercultural. Estos autores muestran que el análisis crítico, la comprensión de perspectivas culturales y la negociación de significados emergen con mayor fuerza en contextos de interacción auténtica. Lo anterior complementa nuestros resultados, pues la convivencia escolar también se construye en situaciones reales de interacción cotidiana, donde el pensamiento reflexivo permite evitar malentendidos, gestionar conflictos y promover relaciones más colaborativas.

De manera similar, el estudio de Trang y Phuong (2023) evidencia que los estudiantes demandan un mayor desarrollo de competencias cognitivas y discursivas para interactuar eficazmente con personas de otros contextos culturales. Este planteamiento resulta coincidente con la realidad observada en los estudiantes de Ciudad Nueva: quienes cuentan con mayores niveles de análisis y comprensión de la diversidad tienden a convivir mejor y muestran mayor apertura en sus relaciones. El énfasis que estos autores otorgan a los análisis factoriales para validar dimensiones de la CCI respalda el modelo utilizado en nuestra investigación, en el que la dimensión cognitiva se distingue claramente de las componentes afectivas y comportamentales.

Por su parte, Lee (2023) aporta evidencia empírica de manera directa relacionada con el nivel educativo de esta tesis, demostrando que los programas orientados al fortalecimiento de la CCI en adolescentes generan mejoras significativas en la motivación, la competencia intercultural y el rendimiento académico. La coincidencia con nuestros resultados es especialmente relevante: en estudiantes de secundaria, la CCI no solo es medible, sino que influye de manera directa en indicadores psicosociales como la convivencia. Lo anterior confirma que

el desarrollo cognitivo intercultural en edades tempranas tiene un efecto claro sobre la interacción escolar y el clima de aula.

Asimismo, los resultados de Saygı y Köksal (2024) refuerzan la naturaleza central del componente cognitivo. Su estudio muestra que los programas breves incrementan de manera significativa el conocimiento y la conciencia intercultural, mientras que los componentes afectivos y conductuales requieren intervenciones más extensas. Tal patrón se relaciona en parte con el comportamiento encontrado en nuestra población, donde el componente cognitivo explica buena parte de las variaciones en la convivencia escolar. Esto sugiere que la formación cognitiva es un punto de partida indispensable para mejorar el clima relacional en instituciones educativas.

El aporte de Beltrán et al. (2025) también respalda esta interpretación al señalar que la conciencia, sensibilidad y eficacia intercultural permiten consolidar habilidades cognitivas, afectivas y conductuales necesarias para interactuar adecuadamente en escenarios culturalmente diversos. Aunque su estudio se desarrolla en el ámbito sanitario, reafirma que la dimensión cognitiva constituye una base sobre la cual se articulan las demás competencias, lo que converge plenamente con el modelo de esta investigación.

Del mismo modo, los resultados de Vu et al. (2025) muestran que los niveles cognitivos de la CCI se relacionan significativamente con variables académicas y experienciales, lo cual fortalece el uso de modelos correlacionales y de regresión para estudiar el vínculo entre competencias cognitivas e indicadores sociales. En nuestro caso, la alta correlación obtenida reafirma esta tendencia: cuanto mayor es la comprensión conceptual de la diversidad, más sólida es la convivencia escolar.

En el contexto nacional, los trabajos de Rodríguez (2021) y Quinte (2023) coinciden en afirmar que las competencias comunicativas e interculturales se fortalecen mediante estrategias didácticas adecuadas y que tales competencias inciden positivamente en la responsabilidad social, en la interacción comunicativa y en la calidad de las relaciones entre estudiantes. Estos aportes complementan nuestros resultados al reforzar que la enseñanza que promueve análisis, reflexión y comprensión cultural genera estudiantes más preparados para convivir en un entorno escolar diverso y conflictivamente complejo.

Se ha demostrado que las competencias afectivas se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025, de acuerdo al coeficiente de correlación de Spearman Rho, cuyo valor es 0,958, lo que representa una correlación muy alta y positiva. Este hallazgo revela que las emociones, actitudes y valores —como la empatía, la tolerancia, la motivación y el control emocional— son pilares determinantes de la convivencia escolar. Un estudiante emocionalmente equilibrado y empático tiende a establecer relaciones más saludables, resolver conflictos con madurez y contribuir a un entorno de bienestar común.

En otras palabras, la convivencia escolar no depende únicamente de lo que el estudiante conoce o hace, sino especialmente de cómo siente, interpreta emocionalmente las interacciones y gestiona su estado afectivo frente a la diversidad.

Este hallazgo se alinea de forma directa con la literatura científica reciente. El estudio de Lee (2023) demuestra que la integración de actividades interculturales en el aula contribuye no solo al desarrollo de la CCI, sino también a la motivación y al bienestar emocional de los estudiantes. En su investigación, los adolescentes

del grupo experimental exhibieron incrementos significativos en la motivación y en actitudes abiertas hacia otras culturas. Tales mejoras no son únicamente cognitivas, sino principalmente afectivas, pues involucran mayor disposición emocional para interactuar, comprender al otro y participar en contextos sociales diversos. Estos resultados coinciden con la elevada correlación encontrada en este estudio: cuando las emociones y actitudes son positivas, la convivencia fluye con mayor naturalidad y se reducen las fricciones interpersonales.

Por otra parte, los hallazgos de Saygı y Köksal (2024) permiten comprender la implicancia temporal de las competencias afectivas. Aunque su estudio muestra que las intervenciones breves no generan cambios significativos en las actitudes interculturales, los autores enfatizan que el componente afectivo requiere procesos formativos prolongados, debido a su naturaleza profunda y estable. Esta afirmación resulta relevante para interpretar la correlación muy alta obtenida: los estudiantes evaluados ya presentan niveles consolidados de empatía, tolerancia y control emocional que, acumulados en el tiempo, se reflejan en una convivencia más positiva. En consecuencia, la fortaleza de la relación encontrada respalda la idea de que las competencias afectivas interculturales actúan como determinantes estructurales del clima escolar y no como habilidades circunstanciales.

Complementariamente, la investigación de Beltrán et al. (2025) destaca que la sensibilidad intercultural, la conciencia y la eficacia comunicativa son pilares que sostienen la interacción con personas de diversos contextos culturales. Este estudio, aunque desarrollado en un ámbito profesional distinto, aporta evidencia relevante al demostrar que las dimensiones afectivas constituyen la base sobre la cual se articulan las competencias cognitivas y comportamentales. Su conclusión respalda directamente el resultado de esta investigación: un estudiante emocionalmente equilibrado —empático, sensible a la diversidad y con capacidad para regular sus

emociones— está mejor preparado para actuar de manera respetuosa y construir relaciones armónicas, lo cual repercute directamente en la convivencia escolar.

Los aportes de Vu et al. (2025) complementan esta discusión al mostrar que, aunque las competencias afectivas suelen presentar niveles relativamente altos en estudiantes con experiencia intercultural, su impacto real se refleja en la calidad de la interacción. En su estudio, las actitudes interculturales se alinearon positivamente con la apertura emocional y la disposición para conectarse con otros, aun cuando las habilidades de interacción requerían mayor práctica. Esta distinción coincide con el resultado de la presente investigación: la dimensión afectiva, por su carácter profundo y subjetivo, es la que muestra mayor fuerza predictiva respecto a la convivencia escolar, superando incluso a las dimensiones cognitivas y comportamentales.

En el ámbito nacional, los aportes de Rodríguez (2021) y Quinte (2023) permiten contextualizar la importancia de lo afectivo en la interacción educativa peruana. Rodríguez evidencia que las estrategias didácticas que fortalecen capacidades comunicativas también potencian la expresión de emociones y actitudes más positivas entre los estudiantes, lo cual mejora su dinámica relacional. Asimismo, Quinte demuestra que la competencia comunicativa intercultural se vincula con la responsabilidad social individual, un constructo estrechamente relacionado con los valores, la sensibilidad social y las actitudes prosociales. En ambos casos, los componentes afectivos emergen como facilitadores del diálogo, del respeto y de relaciones más colaborativas, elementos que coinciden plenamente con la correlación muy alta obtenida en este estudio.

Finalmente, el antecedente de Quinhua (2024) evidencia que los factores socioemocionales, como el acompañamiento, el apoyo emocional y la orientación tutorial, se relacionan positivamente con la convivencia escolar. Su estudio

confirma que un entorno emocionalmente seguro favorece conductas prosociales, reduce los conflictos y fortalece la cohesión entre los estudiantes. Esta información refuerza la interpretación del presente estudio: las competencias afectivas interculturales actúan como predictores robustos del clima escolar, siendo la dimensión que mayor influencia ejerce sobre la convivencia entre los adolescentes evaluados.

Se ha comprobado que las competencias comportamentales se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025, de acuerdo al coeficiente de correlación de Spearman Rho, cuyo valor es 0,798, lo que evidencia una relación positiva moderada a alta. Este resultado confirma que la manifestación práctica de habilidades sociales y comunicativas — como el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal, la gestión del turno de palabra, el trabajo colaborativo y el respeto a las normas de interacción— influye directamente en el clima de convivencia escolar.

Esta relación pone de manifiesto que la convivencia no depende únicamente de conocimientos y actitudes, sino especialmente de la capacidad de actuar, gestionar interacciones y responder adecuadamente a situaciones socioculturales diversas.

Este hallazgo dialoga con la literatura internacional, especialmente con los resultados de Saygi y Köksal (2024), quienes si bien encontraron que las intervenciones a corto plazo no generan cambios significativos en las dimensiones conductuales de la competencia intercultural, sí reconocen que el desempeño comportamental constituye un componente central que requiere intervenciones sostenidas para consolidarse. La evidencia que ellos reportan respalda la interpretación del presente estudio: aunque los cambios conductuales no se

producen de manera inmediata, su presencia y desarrollo se correlacionan con mejoras en las relaciones interpersonales, tal como se observa en la convivencia escolar de los estudiantes de Ciudad Nueva. Así, la correlación moderada-alta hallada en esta investigación es consistente con la idea de que los comportamientos interculturales son acumulativos y se fortalecen con la práctica cotidiana de habilidades sociales.

De igual modo, los aportes de Beltrán et al. (2025) refuerzan la importancia de las competencias conductuales como manifestaciones prácticas de la interculturalidad. Estos autores subrayan que la eficacia comunicativa en contextos culturalmente diversos depende de la integración equilibrada de los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales. Sus conclusiones permiten interpretar que, en el entorno escolar, la convivencia se sostiene no solo en la comprensión de la diversidad, sino en la capacidad del estudiante para expresar respeto, gestionar emociones en la interacción y actuar con pertinencia comunicativa, características que coinciden con las conductas valoradas en esta investigación.

Asimismo, el estudio de Vu et al. (2025) resalta que, aunque las dimensiones comportamentales suelen mostrar niveles más bajos que las cognitivas y afectivas, son fundamentales para predecir la interacción intercultural efectiva. De acuerdo con sus hallazgos, el desarrollo de habilidades prácticas requiere experiencias guiadas e intensivas, lo cual se relaciona con la realidad de los estudiantes de secundaria evaluados: aquellos con mayor capacidad para dialogar, resolver conflictos y trabajar colaborativamente tienden a mostrar una convivencia más positiva. En este sentido, el coeficiente de correlación obtenido en la presente investigación confirma que las conductas comunicativas interculturales son un factor determinante del clima de convivencia, incluso si su fortalecimiento depende de procesos progresivos.

En el plano nacional, los resultados coinciden con las conclusiones de Rodríguez (2021), quien identificó que la aplicación adecuada de estrategias didácticas favorece el desarrollo de competencias comunicativas que, expresadas en comportamientos concretos, mejoran la interacción entre los estudiantes. Este antecedente refuerza la idea de que la convivencia escolar se nutre de prácticas comunicativas observables, alineándose con la relación positiva identificada en este estudio. De manera similar, Quinte (2023) demostró que la competencia comunicativa intercultural se relaciona significativamente con la responsabilidad social estudiantil, lo cual sugiere que las habilidades comunicativas comportamentales como dialogar, escuchar y respetar turnos— favorecen la participación responsable y la interacción armoniosa, elementos presentes también en la convivencia escolar analizada.

Los resultados también encuentran respaldo en la evidencia de estudios peruanos sobre convivencia escolar. El trabajo de Quinhua (2024) demuestra que factores relacionales, como el acompañamiento y la orientación tutorial, se correlacionan directamente con la calidad de la convivencia. Este antecedente confirma que los comportamientos orientados a la interacción respetuosa y el acompañamiento comunicativo son condiciones necesarias para un clima escolar saludable, coherente con la relación identificada entre competencias comportamentales y convivencia en la I.E. César Cohaila Tamayo.

Finalmente, la investigación local de Conislla (2021) constituye un referente especialmente relevante, pues reporta una correlación significativa entre habilidades sociales y convivencia escolar en estudiantes tacneños. Su estudio muestra que la capacidad de los adolescentes para interactuar adecuadamente, resolver conflictos y cooperar con sus pares se asocia directamente con una convivencia positiva, lo cual converge de manera sólida con los resultados

obtenidos en la presente investigación. El coeficiente de correlación encontrado ($r = 0,756$) en dicho estudio es comparable al $Rho = 0,798$ obtenido aquí, lo que sugiere patrones similares en contextos educativos cercanos.

CONCLUSIONES

1. Se ha comprobado que las competencias comunicativas interculturales se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025, de acuerdo al coeficiente de correlación de Spearman Rho, cuyo valor es 0,896. lo que indica una relación positiva y alta. Este resultado hace notar que el desarrollo de competencias comunicativas interculturales influye directamente en la calidad de la convivencia escolar. Los estudiantes que dominan la interacción respetuosa, el diálogo empático y la comprensión de perspectivas culturales diversas tienden a participar en entornos más armónicos, cooperativos y solidarios.
2. Se ha demostrado que las competencias cognitivas se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025, de acuerdo al coeficiente de correlación de Spearman Rho, cuyo valor es 0,850, lo que indica una correlación positiva y alta. Este resultado evidencia que la capacidad de los estudiantes para analizar, reflexionar y comprender la diversidad cultural de manera crítica contribuye significativamente a su convivencia cotidiana. Un pensamiento intercultural bien desarrollado permite interpretar correctamente las diferencias, evitar malentendidos y tomar decisiones informadas en contextos sociales diversos.
3. Se ha demostrado que las competencias afectivas se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito

de Ciudad Nueva, Tacna, 2025, de acuerdo al coeficiente de correlación de Spearman Rho, cuyo valor es 0,958, lo que representa una correlación muy alta y positiva. Este hallazgo revela que las emociones, actitudes y valores —como la empatía, la tolerancia, la motivación y el control emocional— son pilares determinantes de la convivencia escolar. Un estudiante emocionalmente equilibrado y empático tiende a establecer relaciones más saludables, resolver conflictos con madurez y contribuir a un entorno de bienestar común.

4. Se ha comprobado que las competencias comportamentales se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025, de acuerdo al coeficiente de correlación de Spearman Rho, cuyo valor es 0,798, lo que evidencia una relación positiva moderada a alta. Este resultado confirma que la manifestación práctica de habilidades sociales y comunicativas —como el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal, la gestión del turno de palabra, el trabajo colaborativo y el respeto a las normas de interacción— influye directamente en el clima de convivencia escolar.

RECOMENDACIONES

1. Integrar la competencia comunicativa intercultural en todas las áreas curriculares, especialmente en Comunicación, Ciudadanía y Ciencias Sociales. Asimismo, promover talleres vivenciales de diálogo y mediación intercultural, donde los estudiantes practiquen la escucha activa, el asertividad y la resolución pacífica de conflictos.
2. Fortalecer el pensamiento crítico intercultural mediante debates, estudios de caso y análisis comparativos de prácticas culturales. Asimismo, incorporar metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o el Aprendizaje por Proyectos, que exijan a los estudiantes interpretar, argumentar y generar soluciones cooperativas.
3. Implementar sesiones de entrenamiento en habilidades sociales y comunicativas, orientadas al manejo de conflictos, la empatía y la asertividad. Asimismo, crear espacios permanentes de trabajo colaborativo, donde los estudiantes planifiquen y gestionen actividades comunes aplicando las competencias comportamentales.
4. Promover observaciones formativas y feedback entre pares para mejorar la expresión verbal y no verbal, la escucha activa y el control de la interacción. Integrar programas de educación socioemocional en el plan tutorial, priorizando a gestión emocional, la empatía activa y la autorregulación. Asimismo, desarrollar círculos restaurativos y sesiones de reflexión grupal, donde los estudiantes expresen emociones, validen experiencias y aprendan a reparar daños relacionales. Capacitar

al personal docente en educación emocional y clima escolar positivo, para que actúen como mediadores y modelos afectivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adler, N. J. (1997). *International dimensions of organizational behavior* (3rd ed.). South-Western College Publishing.
- Adler, N. J. (1997). *Organizational behavior*. Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Albulescu, I. (2024). Intercultural education as a tool for strengthening social cohesion in European schools. *Sustainability*, 16(1), Article 345. DOI: <https://doi.org/10,15388/SW.2025.15.2>
- Anabalón, M., Cornejo, R., & Lagos, C. (2024). Teachers' perceptions of school coexistence: Insights from primary and secondary education in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104566.
- Andrades-Moya, J., León-Morales, A., & Páramo, M. (2023). Measuring school coexistence in Latin America: A systematic review of instruments and psychometric properties. *Education and Urban Society*, 55(9), 1298–1323.
- Aneas Álvarez, A. (2003). *La competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: diagnóstico, intervención y evaluación* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Universitat de Barcelona Repositori.
- Arasaratnam, L. A. (2012). Intercultural competence: A field in search of a definition. *Intercultural Communication Studies*, 21(1), 1–22. <https://web.uri.edu/iaics/files/01Lily.pdf>

- Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). Intercultural competence: An interdisciplinary review. *Intercultural Communication Education*, 2(1), 1–13. <https://doi.org/10.29338/ice.v2i1.38>
- Archundia, M., Jiménez, A., & Robles, P. (2024). Institutional management and its influence on school coexistence in secondary education: Evidence from Mexico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 455–480.
- Bautista, L. (2025). Student participation, social skills and their relationship with school coexistence in Latin American secondary schools. *Journal of School Psychology*, 98, 15–29.
- Bennett, M. J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Intercultural Press.
- Bennett, M. J., & Adler, N. J. (1997). *International dimensions of organizational behavior* (3rd ed.). South-Western College Publishing.
- Bernaus, M., y Escobar, C. (2001). El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar. En L. Nussbaum y M. Bernaus (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Byram, M. (2012). Intercultural competence. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0554.pub2>

- Calloway-Thomas, C., Cooper, P. J., y Blake, C. (1999). *Intercultural Communication: roots and routes*. Allyn and Bacon.
- Calloway-Thomas, C., Cooper, P., & Blake, C. (1999). *Intercultural communication: Roots and routes*. Allyn & Bacon.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language communication*. Nueva York: Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*(1), 1-47.
- Canale, M., y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos*, 17, 54-62.
- Carrasco, S. (2019). *Metodología de la investigación*. Editorial San Marcos.
- Cegala, D. J. (1981). Interaction involvement: a cognitive dimension of communicative competence. *Communication Education*, 30, 109-121.
- Chen, G. M. (1990). Intercultural communication competence: Some perspectives of research. *Howard Journal of Communication*, 2(1), 14–24.
<https://doi.org/10.1080/10646179009359718>
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353–383.
<https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1998). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 2, 1–16.

- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1–15. https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/17
- Chen, G.-M., y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn y Bacon.
- Choi, Y., Park, H., & Lee, J. (2025). School diversity climate and belonging among migrant adolescents in North America. *Child Indicators Research*, 18(1), 233–254.
- Cisneros, L., & Pizarro, D. (2022). Competencias comunicativas interculturales y convivencia escolar en instituciones educativas públicas del sur del Perú. *Revista de Educación y Sociedad*, 14(2), 45–59.
- Condon, J. C., y Yousef, F. (1977). *An introduction to intercultural communication*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Educational Publishing.
- Cortes, M. (2019). *Metodología de la investigación*. Editorial Trillas S.A. de C.V.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

- Dinges, N. G. (1983). Intercultural competence. En D. Landis y R. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training*. Vol. 1. Issues in theory and design. New York: Pergamon Press.
- Dodd, C. H. (1991). *Dynamics of intercultural communication* (3rd ed.). Wm. C. Brown Publishers.
- Espinoza Alcántara, M. (2024). Social skills and their predictive role in school coexistence among Peruvian adolescents. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 18(2), 45–62.
- Gómez Yepes, T., Esteban, M., & González, R. (2024). Intercultural sensitivity, critical thinking, and cyberbullying involvement among secondary school students in Spain. *Computers & Education*, 205, 104837.
- Graumann y K. Foppa (Eds.), *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gudykunst, W. B. (1989). Culture and the development of interpersonal relationships. In W. B. Gudykunst & S. Ting-Toomey (Eds.), *Culture and interpersonal communication* (pp. 13–40). Sage.
- Gudykunst, W. B. (1989). *Intercultural communication theory. Current perspectives*. Park: Sage.
- Gudykunst, W. B. (1992). *Communicating with strangers: an approach to intercultural communication*. McGraw-Hill.

- Gudykunst, W. B. (1992). Uncertainty and anxiety. In W. B. Gudykunst & Y. Y. Kim (Eds.), *Readings on communicating with strangers* (pp. 35–68). McGraw-Hill.
- Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management perspective. In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 33–71). Sage.
- Gudykunst, W. B. (1994). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (2nd ed.). Sage.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1984). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. Random House.
- Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (2001). *Bridging Japanese/North American differences*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483328805>
- Gudykunst, W. B., & Ting-Toomey, S. (1988). *Culture and interpersonal communication*. Sage.
- Gumperz, J. J. (1972). Introduction. En J. J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics*. Holt, Rinehart y Winston.
- Gumperz, J. J. (1995). Mutual inferencing in conversation. En I. Marková y C. F.
- Gutiérrez-Santiuste, E., & Ritacco-Real, M. (2023). Intercultural communicative competence in online higher education environments. *Education and Information Technologies*, 28, 15187–15210, <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11751-3>

Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books.

Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books.
<https://www.penguinrandomhouse.com/books/73951/beyond-culture-by-edward-t-hall/>

Hall, E. T. (1998). The power of hidden differences. En M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press

Hammer, M. R. (1989). Intercultural communication competence. En M. K. Asante y W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. London: Sage

Hang, Q. (2023). Rethinking intercultural communicative competence in global education. *Journal of Intercultural Communication Research*, 52(2), 145–162. <https://doi.org/10.1080/17475759.2023.2183457>

Hinnenkamp, V. (2000). Constructing misunderstanding as a cultural event. En A. Di Luzio y S. Günthner y F. Orletti (Eds.), *Culture in communication. Analyses of intercultural situations*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage.

Kaplan, C. (2017). *La vida en la escuela. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. HOMOSAPIENS EDICIONES

Kaplan, C. V. (2017). *Convivencia escolar: Aportes para pensar los vínculos y las prácticas educativas*. Editorial Homo Sapiens.

- Kim, Y. Y. (1992a). Intercultural communication competence: a systems-theoretic view. En W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), *Readings on communicating with strangers. An approach to intercultural communication*. McGraw Hill.
- Kluckhohn, C., y Strodtbeck, F. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston: Row Peterson.
- La Salle-Finley, M. (2024). Intercultural communication competence in secondary education: Challenges, perspectives and measurement gaps. *Journal of Intercultural Communication Research*, 53(3), 245–263.
- Lazar, I., Matei, G., & Peck, C. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers*. Council of Europe. (Citado en Soltani & Brakni, 2023).
- Lee, T.-Y., Ho, Y.-C., & Chen, C.-H. (2023). Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: An empirical study of a secondary school in Thailand. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(4), 4. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00174-1>
- Lustig, M. W., & Koester, J. (1996). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. HarperCollins.
- Lynch, E. W. (1992). Developing cross-cultural competence. En M. J. Hanson y M. J. bHanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Martínez, H. (2018). *Metodología de la investigación*. CENGAGE LEARNING

- McCroskey, J. C., & Neuliep, J. W. (1997). Intercultural communication apprehension. *Communication Monographs*, 64(3), 238–244. <https://doi.org/10.1080/03637759709376422>
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1993). Willingness to communicate: A measure and some correlates. *Communication Quarterly*, 41(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/01463379309369881>
- McCroskey, J. C., y Neuliep, J. W. (1997). The development of Intercultural and Interethnic Communication Apprehension Scales. *Communication Research Reports*, 14(2), 145-156.
- McCroskey, J. C., y Richmond, V. P. (1992). An instructional communication program for in-service teachers. *Communication Education*, 41(2), 216-223.
- Mendoza, B. (2014). *Bullying Asambleas escolares para mejorar la convivencia escolar*. Manual Moderno.
- Ministerio de Educación del Perú – MINEDU. (2022). *Orientaciones para la convivencia escolar y el bienestar emocional*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU. <https://www.gob.pe/minedu>
- Ministerio de Educación. (2023a). *Lineamientos para la convivencia escolar democrática, la prevención y la atención de la violencia escolar*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2023b). *Manual para la gestión de la convivencia escolar en instituciones educativas*. Lima: MINEDU.

- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Informe 2023*. Naciones Unidas. <https://sdgs.un.org/es/goals>
- Ortega-Ruiz, R., & Córdoba, F. (2020). Convivencia escolar y prevención de la violencia. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(2), 45–62.
- Oxford, R. L. (2000). *Language learning motivation: Pathways to the new century*. University of Hawai'i Press.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Portalla, T., & Chen, G. M. (2010). The development and validation of the Intercultural Effectiveness Scale. *Intercultural Communication Studies*, 19(3), 21–37. <https://www.um.edu.mo/fss/ics/publications/ics19-3/ICS19-3-2.pdf>
- Rocha, M. (2022). *La convivencia como base de la inclusión escolar. lo social como punto de fuga entre lo educativo y lo terapéutico*. HOMOSAPIENS EDICIONES
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Anthropos Editorial.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Anthropos Editorial.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2010). *Communication between cultures* (7th ed.). Wadsworth / Cengage Learning.
- Saygı, G., & Köksal, D. (2024). Investigating the impact of intercultural communicative competence training at high school setting. *Novitas-*

ROYAL (Research on Youth and Language), 18(2), 204–219.
<https://doi.org/10,5281/zenodo.13861245>

Serrano, M. (2003). *La comunicación interpersonal*. Ariel.

Silva, P., López, V., & Álvarez, J. (2024). Public policies for school coexistence in Latin America: A systematic review of normative frameworks and implementation challenges. *International Journal of Educational Development*, 104, 102931.

Soltani, S., & Brakni, D. (2023). Intercultural communicative competence in the EFL classroom. *Aleph, Langues, Médias et Sociétés*, 10(4), 403–419.
<https://aleph.edinum.org/9401>

Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241-268.

Stewart, E. C., y Bennett, M. J. (1991). *American cultural patterns: A cross cultural perspective*. Yarmouth: Intercultural Press.

Storti, C. (1990). *The art of crossing cultures*. Yarmouth: Intercultural Press.

Torres Cueto, G. (2023). Habilidades sociales y convivencia escolar en estudiantes de secundaria de instituciones públicas de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 11(1), e1984.

Tuvilla Rayo, J. (2021). *Convivencia escolar y cultura de paz: Fundamentos, enfoques y prácticas educativas*. Editorial Desclée de Brouwer.

- UNESCO. (2021). Educación para la ciudadanía mundial: Aprendizaje activo para la paz y los derechos humanos. París: UNESCO.
- UNESCO. (2023). Educación inclusiva e intercultural: guía para docentes y escuelas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2023). Informe mundial sobre la convivencia y la educación inclusiva. París: UNESCO.
- Vilà Baños, R. (2003). Competencia comunicativa intercultural. Editorial UOC.
- Villaume, W. A., y Cegala, D. J. (1988). Interaction involvement and discourse strategies: the patterned use of cohesive devices in conversation. *Communication Monographs*, 55, 22-40,
- Vu, N. T., Chi, D. N., & Nguyen, H. T. M. (2025). Exploring students' intercultural communicative competence in the light of English-medium instruction (EMI) in higher education in Vietnam. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 12(3), 152–175. <https://doi.org/10.29333/ejecs/2168>
- Vygotski, L. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica Barcelona
- Wiseman, R. L., y Koester, J. (1993). *Intercultural Communication Competence*. London: Sage.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2021). Competencias emocionales para la convivencia y el bienestar. Narcea Ediciones.
- Xia, C. (2024). Study on the permeation of intercultural communicative competence in secondary school English reading instruction. *International*

Journal of Education and Humanities, 17(3), 231–236.
<https://doi.org/10.54097/x47hkv90>

Xu, H. (2024). Intercultural communication competence and inclusive school climate in multilingual classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 27(6), 879–897.

Xu, L. (2025). Intercultural communicative competence in K–12 education: A global review of assessment models. *Language Teaching Research*, 29(1), 77–101.

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>Problema principal ¿Cómo las competencias comunicativas interculturales se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025?</p> <p>Problemas secundarios ¿Cómo las competencias cognitivas se relacionan</p>	<p>Objetivo general Determinar cómo las competencias comunicativas interculturales se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.</p> <p>Objetivos específicos</p>	<p>Hipótesis general Las competencias comunicativas interculturales se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.</p> <p>Hipótesis específicas</p>	<p>variable 1: Competencias comunicativas interculturales</p> <p>Variable 2: Convivencia escolar</p>	<p>Tipo de investigación Aplicada</p> <p>Nivel de Investigación Correlacional</p> <p>Diseño de la investigación No experimental y transversal</p> <p>Población La población estuvo conformada por 45 docentes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo</p> <p>Muestra</p>

<p>con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025?</p> <p>¿Cómo las competencias afectivas se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025?</p>	<p>Evaluar cómo las competencias cognitivas se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.</p> <p>Analizar cómo las competencias afectivas se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila</p>	<p>Las competencias cognitivas se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.</p> <p>Las competencias afectivas se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila</p>		<p>El muestreo será censal.</p> <p>Técnicas para la recolección de datos</p> <p>Encuesta</p> <p>Instrumentos para la recolección de datos</p> <p>Cuestionario</p>
--	---	--	--	---

<p>¿Cómo las competencias comportamentales se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025?</p>	<p>Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025. Establecer cómo las competencias comportamentales se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.</p>	<p>Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025. Las competencias comportamentales se relacionan significativamente con la convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa César Cohaila Tamayo en el Distrito de Ciudad Nueva, Tacna, 2025.</p>		
--	--	---	--	--

ANEXO 2: INSTRUMENTOS

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURALES DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CÉSAR COHAILA TAMAYO EN EL DISTRITO DE CIUDAD NUEVA, TACNA, 2025

Sr. Sra. Srta.

El presente instrumento tiene por finalidad evaluar COMPETENCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURALES DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CÉSAR COHAILA TAMAYO EN EL DISTRITO DE CIUDAD NUEVA, TACNA, 2025.

El instrumento tiene fines estrictamente académicos. Por lo tanto, deberá marcar con una (X), el nivel que mejor describa la conducta observada en sus estudiantes.

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Nro.	Ítems	1	2	3	4	5
	COMPETENCIAS COGNITIVAS					
	Control incertidumbre					
1	El estudiante mantiene la calma cuando interactúa con compañeros de otras culturas, incluso si no comprende algún término o expresión.					

2	En situaciones nuevas con compañeros de diversos orígenes, el estudiante muestra disposición a adaptarse sin ansiedad excesiva.					
	Alternatividad interpretativa					
3	El estudiante considera diferentes interpretaciones antes de juzgar el comportamiento de un compañero culturalmente distinto.					
4	El estudiante reconoce que un gesto o comentario puede tener significados distintos según la cultura de quien lo realiza.					
5	El estudiante evita conclusiones rápidas cuando un compañero actúa de manera desconocida o distinta.					
	Conocer similitudes y diferencias culturales					
6	El estudiante identifica similitudes culturales entre él y sus compañeros de distintos orígenes.					
7	El estudiante reconoce diferencias culturales sin mostrar actitudes de rechazo o superioridad.					
8	El estudiante demuestra interés por conocer el trasfondo cultural de las tradiciones o costumbres de sus compañeros.					
	COMPETENCIAS AFECTIVAS					
	Control de la ansiedad					
9	El estudiante muestra seguridad al interactuar con compañeros culturalmente diferentes.					
10	Maneja adecuadamente la incomodidad inicial en conversaciones o actividades interculturales.					
	Actitud de no juzgar					

11	El estudiante evita emitir juicios negativos sobre costumbres o comportamientos propios de otras culturas.					
12	Antes de criticar una práctica cultural distinta busca comprender su significado o contexto.					
	Empatía					
13	El estudiante demuestra sensibilidad hacia cómo se sienten sus compañeros de otras culturas actividades grupales.					
14	Muestra interés genuino al escuchar experiencias culturales compartidas por sus compañeros.					
	Motivación					
15	El estudiantes se muestra motivado a relacionarse con compañeros de distintas cultura.					
16	Participa de forma activa en actividades culturales donde se promueve el intercambio cultural.					
17	Valora positivamente aprender sobre diferentes formas de ver el mundo.					
18	Se esfuerza por mejorar sus habilidades comunicativas para comprender mejor a compañeros.					
	COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES					
	Habilidades verbales					
19	El estudiante se expresa con claridad cuando interactúa con compañeros de otras culturas.					
20	Ajusta su forma de hablar cuando percibe que otro estudiante no lo comprende del todo.					

21	Formula preguntas respetuosas para comprender mejor las opiniones de compañeros provenientes de otros contextos culturales.					
	Habilidades no verbales					
22	El estudiante usa gestos y expresiones faciales de manera adecuada para facilitar la comunicación intercultural.					
23	Evita expresiones no verbales que puedan interpretarse como ofensivas para compañeros de otras culturas.					
24	Presta atención al lenguaje corporal de otros estudiantes para comprender su estado emocional o intención comunicativa.					
	Control de la interacción					
25	El estudiante promueve una comunicación equilibrada en grupos con diversidad cultural, permitiendo que todos participen.					
26	Evita interrumpir a compañeros de otras culturas cuando están hablando.					
27	Ajusta su comportamiento o actitud cuando percibe malentendidos e interacciones interculturales.					
28	Facilita la toma de decisiones grupales considerando las perspectivas de compañeros con distintos antecedentes culturales.					

**LA CONVIVENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL
SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CÉSAR COHAILA
TAMAYO EN EL DISTRITO DE CIUDAD NUEVA, TACNA, 2025**

Sr. Sra. Srta.

El presente instrumento tiene por finalidad evaluar LA CONVIVENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CÉSAR COHAILA TAMAYO EN EL DISTRITO DE CIUDAD NUEVA, TACNA, 2025. El instrumento tiene fines estrictamente académicos. Por lo tanto, deberá marcar con una (X), el nivel que mejor describe la conducta observada en sus estudiantes.

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Nro.	Ítems	1	2	3	4	5
	RELACIONES INTERPERSONALES					
	Relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes					
1	Los estudiantes mantienen una comunicación respetuosa y cordial con los docentes durante las actividades escolares.					
2	Los estudiantes muestran disposición para dialogar con los docentes cuando enfrentan dificultades académicas o personales.					

3	Los estudiantes valoran las orientaciones y sugerencias brindadas por los docentes.					
	Relaciones interpersonales entre estudiantes					
4	Los estudiantes se relacionan entre sí de manera respetuosa, sin excluir a sus compañeros.					
5	Los estudiantes colaboran entre ellos para resolver problemas o realizar trabajos en grupo.					
6	Los estudiantes demuestran empatía y solidaridad en sus interacciones cotidianas.					
	SENTIDO DE PERTENENCIA					
	Sentir y estar animado de ser parte de la comunidad educativa					
7	Los estudiantes manifiestan orgullo de pertenecer a la institución educativa.					
8	Los estudiantes participan activamente en actividades que fortalecen la identidad institucional.					
9	Los estudiantes participan activamente en actividades que fortalecen la identidad institucional.					
	NORMAS Y DISCIPLINA					
	Respeto a los acuerdos de convivencia.					
10	Los estudiantes cumplen de manera responsable las normas de convivencia establecidas en el aula.					
11	Los estudiantes asumen las consecuencias de sus actos y corrigen sus errores de manera reflexiva.					
12	Los estudiantes promueven el respeto y el cumplimiento de las normas entre sus compañeros.					

	PARTICIPACIÓN						
	Participación constante en la actividad educativa						
13	Los estudiantes participan activamente en las clases y actividades escolares propuestas.						
14	Los estudiantes muestran interés por aportar ideas y soluciones en los trabajos grupales.						
15	Los estudiantes asumen roles de liderazgo o colaboración dentro del aula cuando es necesario.						
	GESTIÓN DE CONFLICTO						
	Apoyo a solucionar problemas escolares						
16	Los estudiantes buscan el diálogo para resolver desacuerdos o conflictos entre compañeros.						
17	Los estudiantes aceptan la mediación de docentes o compañeros para solucionar diferencias.						
18	Los estudiantes se esfuerzan por mantener un clima de respeto y reconciliación tras un conflicto.						
	ACTITUD FRENTE A LA DIVERSIDAD						
	Ser tolerante y no discrimina						
19	Los estudiantes respetan las diferencias de género, cultura, religión o idioma de sus compañeros.						
20	Los estudiantes evitan expresiones o actitudes que puedan generar discriminación o burla.						
21	Los estudiantes valoran la diversidad como una oportunidad para aprender y convivir mejor.						
	SEGURIDAD Y DISRUPTIVIDAD						
	Seguridad dentro del colegio						

22	Los estudiantes se sienten seguros en los distintos espacios de la institución educativa.					
23	Los estudiantes informan con confianza cualquier situación que afecte la seguridad escolar.					
24	Los estudiantes contribuyen al orden y cuidado de los ambientes escolares					
	Conducta disruptiva					
25	Los estudiantes controlan su comportamiento durante las clases, evitando actitudes que interrumpen el desarrollo de las actividades.					
26	Los estudiantes muestran autocontrol ante situaciones de desacuerdo o frustración.					
27	Los estudiantes respetan las intervenciones de sus compañeros y docentes sin generar desorden o conflictos.					

ANEXO 3: VALIDACIÓN

INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURALES Y SU RELACIÓN CON LA CONVIVENCIA
ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CÉSAR
COHAILA TAMAYO EN EL DISTRITO DE CIUDAD NUEVA, TACNA, 2025

1. DATOS GENERALES

1. Apellidos y nombres de informante (Experto): YAPUCHURA PLATERO, Víctor
2. Grado académico: DOCTOR
3. Profesión: LICENCIADO EN EDUCACIÓN
4. Institución donde labora: UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN
5. Cargo que desempeña: DOCENTE
6. Autor de los instrumentos: BACH. CARMEN MERCEDES GONZALES QUISPE

2. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento					
		Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado				X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles				X	
3. CONSISTENCIAS	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable				X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				X	
SUMATORIA PARCIAL						
SUMATORIA TOTAL						

3. RESULTADO DE VALIDACIÓN

3.1 Opinión: **FAVORABLE**.....X..... **DEBE MEJORAR**.....

NO FAVORABLE.....

3.2 Observación:.....
.....



.....
Firma

ANEXO 4: CONFIABILIDAD

CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos aplicados se utilizó el coeficiente de Alpha de Cronbach, cuya valoración fluctúa entre 0 y 1

Tabla 44

Escala de alpha de cronbach

Escala	Significado
-1 a 0	No es confiable
0,01 - 0,49	Baja confiabilidad
0,50 - 0,69	Moderada confiabilidad
0,70 - 0,89	Fuerte confiabilidad
0,90 - 1,00	Alta confiabilidad

APLICACIÓN DE COEFICIENTE DE ALPHA DE CRHOMBACH

Utilizando el coeficiente de Alpha de Cronbach, cuyo reporte del software SPSS 23 es el siguiente:

Tabla 45

Alpha de cronbach: Competencias comunicativas interculturales

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,822	57

El coeficiente obtenido tiene el valor de 0,822 lo cual significa que el instrumento aplicado a la variable “Competencias comunicativas interculturales” es de fuerte confiabilidad.

Tabla 46

Alpha de cronbach: Convivencia escolar

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,884	53

El coeficiente obtenido tiene el valor de 0,884 lo cual significa que el instrumento aplicado a la variable “Convivencia escolar” es de fuerte confiabilidad.