



**Universidad César Vallejo**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo  
en estudiantes de secundaria de una institución educativa de  
Piura, 2024

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**  
Maestra en Psicología Educativa

**AUTORA:**

Aguilar Zapata, Andrea Ganinna ([orcid.org/0009-0007-5279-2168](https://orcid.org/0009-0007-5279-2168))

**ASESORES:**

Mg. Merino Flores, Irene ([orcid.org/0000-0003-3026-5766](https://orcid.org/0000-0003-3026-5766))

Mg. Velez Sancarranco, Miguel Alberto ([orcid.org/0000-0002-5557-2378](https://orcid.org/0000-0002-5557-2378))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Innovaciones Pedagógicas

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

**PIURA – PERÚ**

**2024**

# DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

## Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, MERINO FLORES IRENE, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, asesor de Tesis titulada: "COMUNICACIÓN NO VIOLENTA PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PIURA, 2024", cuyo autor es AGUILAR ZAPATA ANDREA GANINNA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

PIURA, 31 de Julio del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
MERINO FLORES IRENE DNI: 40918909 ORCID: 0000-0003-3026-5766	Firmado electrónicamente por: IMERINOF el 31-07- 2024 19:07:20

Código documento Trilce: TRI - 0840985



# DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Declaratoria de Originalidad del Autor**

Yo, AGUILAR ZAPATA ANDREA GANINNA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "COMUNICACIÓN NO VIOLENTA PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PIURA, 2024", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
ANDREA GANINNA AGUILAR ZAPATA DNI: 05640554 ORCID: 0009-0007-5279-2168	Firmado electrónicamente por: AAGUILARZAP el 31- 07-2024 21:49:44

Código documento Trilce: TRI - 0841013

## **DEDICATORIA**

A mi familia por ser siempre mi puerto seguro y mi ancla a tierra en cada vuelo y viaje que emprendo.

## **AGRADECIMIENTO**

A mis estudiantes que no solo confirman mi rol de maestra, sino que actualizan mi práctica pedagógica y mi vocación de servicio.

A los maestros que la vida pone en mi camino para fortalecer mi rol de aprendiz y comunicadora de aquello que voy aprendiendo en y para la vida.

## Índice de contenidos

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR.....	ii
DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR.....	iii
DEDICATORIA .....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
RESUMEN .....	viii
ABSTRACT .....	ix
I. INTRODUCCIÓN .....	1
II. METODOLOGÍA .....	16
III. RESULTADOS.....	21
IV. DISCUSIÓN .....	29
V. CONCLUSIONES .....	36
VI. RECOMENDACIONES .....	38
REFERENCIAS.....	40
ANEXOS .....	47

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Porcentajes y frecuencias de niveles de Aprendizaje autónomo antes y después del programa de CNV.....	21
<b>Tabla 2</b> Porcentajes y frecuencias de niveles de autogestión antes y después del programa de CNV .....	22
<b>Tabla 3</b> Porcentajes y frecuencias de niveles de motivación antes y después del programa de CNV .....	23
<b>Tabla 4</b> Porcentajes y frecuencias de niveles de automonitoreo antes y después del programa de CNV.....	24
<b>Tabla 5</b> Prueba de normalidad Shapiro-Wilk a la distribución de datos .....	25
<b>Tabla 6</b> Resultados de la Prueba t de Muestras emparejadas para la variable Aprendizaje autónomo .....	25
<b>Tabla 7</b> Resultados de la Prueba t de Muestras Emparejadas para la dimensión Autogestión .....	26

<b>Tabla 8</b> Resultados de la Prueba t de Muestras Emparejadas para la dimensión Motivación .....	27
<b>Tabla 9</b> Resultados de la Prueba t de Muestras emparejadas para la dimensión Automonitoreo .....	28

## RESUMEN

Los nuevos paradigmas educativos alineados con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, denominado Educación de calidad, ponen la autonomía en el aprendizaje como una necesidad de cambio en los roles tanto de estudiantes como de docentes, para desarrollar un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para ello, la presente investigación promueve la implementación de una metodología que se centra en el estudiante y en su aprendizaje. Su objetivo pretende determinar el impacto del programa de Comunicación no Violenta sobre el aprendizaje autónomo de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación con un tipo de investigación experimental de diseño preexperimental y una muestra probabilística de una población de 35 estudiantes. El instrumento utilizado fue la adaptación de la escala de Garrison con una confiabilidad de 0,857 y con un resultado que indica que la diferencia en los niveles de aprendizaje autónomo, antes y después de la intervención es estadísticamente significativo con un valor de significancia de 0,000 por lo que se concluye que el programa de CNV ha influido en el aprendizaje autónomo con un incremento porcentual notable.

**Palabras clave:** comunicación no violenta, aprendizaje autónomo, autogestión, automonitoreo, motivación.

## **ABSTRACT**

The new educational paradigms aligned with the Sustainable Development Goal (SDG) 4, called Quality Education, which place autonomy in learning as a need for change in the roles of students and teachers, to develop learning throughout their lifetime. So, this research promotes the implementation of a methodology that focuses on the student and their learning.

Its objective is to determine the impact of the Non-Violent Communication program on the autonomous learning of the y third-year high school students in the area of communication with a type of experimental research of pre-experimental design and a probabilistic sample of a population of 35 students. The instrument used was the adaptation of the Garrison scale with a reliability of 0.857 and with a result which indicates that the difference of the levels of autonomous learning, before and after the intervention, is statistically significant with a significance value of 0.000. So we can concluded, the CNV program has influenced autonomous learning with a notable percentage increase.

**Keywords:** communication non violent, autonomous learning, self-management, self-monitoring, motivation

## I. INTRODUCCIÓN

Los nuevos desafíos globales de la época actual requieren que los individuos desarrollen competencias que no se reduzcan a las intelectuales. Este tipo de competencias relacionadas con las habilidades comunicativas y emocionales, deben permitirles desenvolverse con éxito en áreas como la académica, laboral y social. Sin embargo, la metodología y orientaciones didácticas de la educación formal no han presentado evidencias con resultados positivos sobre estos objetivos y uno de los aspectos en los que se observó esta realidad es en el desarrollo del aprendizaje autónomo (Paredes, 2023).

La relevancia de abordar esta variable junto a la comunicación no violenta radicó en la importancia de comprender e incidir sobre aquellos factores que pueden afectar el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque se articuló con el ODS número 4 de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, el cual enfatiza la necesidad de fomentar valores relacionados con la paz y la no violencia en la búsqueda del empoderamiento de los estudiantes (Naciones Unidas, 2018).

Respecto al aprendizaje autónomo, a nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha destacado la autonomía como un componente central del aprendizaje integral del estudiante, de manera que reflexione sobre sus fortalezas y debilidades (Peralta, 2023). Así, en México, Enríquez y Hernández (2021) encontraron que el 64% de los estudiantes señaló que sí puede reconocer cuándo logra sus metas de aprendizaje (autoevaluación). Además, los autores mencionaron que el 58% de los estudiantes afirmó tener la capacidad de fijar sus propias metas de aprendizaje, mientras que el 40% pudo hacerlo con la asistencia de terceros y un 17% expresó su deseo de contar con la ayuda del profesor para sus actividades. Por otro lado, en España, Artiles et al. (2021) estudiaron la variable señalando que, actualmente, ya se está utilizando el apoyo de la Inteligencia Artificial para su desarrollo.

En lo que respecta a Latinoamérica, el tema del aprendizaje autónomo se ha desarrollado con cierto desnivel. Así lo mencionó Paredes (2023), quien encontró que en Educación universitaria se realizó el 46,7% de estudios de esta variable, en Secundaria el 33,3 %, en Primaria el 16,7%, mientras que en Educación Inicial

solamente el 3,3 %. En Ecuador, Washington (2023) encontró que el 71.10 % de la variación del aprendizaje autónomo modelo, explicado en dimensiones de responsabilidad y autorregulación, se relaciona directamente con el uso de la tecnología, específicamente de plataformas de apoyo como Moodle para estudiantes de Educación Básica.

En Perú, el Currículo Nacional (CN) ha planteado, desde 2017, la inclusión de la competencia transversal: Gestiona de manera autónoma su aprendizaje; sin embargo, no ha tenido impacto positivo evidenciable. Así lo muestran los últimos resultados de evaluaciones publicados por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC] (2023): 3.2% de logro en Lectura; 2.6% en Matemática; y en Ciencia y tecnología, 2.6%; todos en zona rural. Esto reflejó la necesidad de potenciar el uso de estrategias atendiendo al logro de desarrollo de competencias, incluyendo las transversales, sobre todo la que implica el aprendizaje autónomo como tal que posibilita al estudiante aprender a aprender.

Y es que el aprendizaje autónomo ha sido estudiado junto a otras variables. Así señala Lip (2022), quien investigó la influencia de los juegos didácticos en la autoevaluación. Por otro lado, Mena y Ruiz (2022) propusieron la presencia de la educación híbrida para reforzar el aprendizaje autónomo en el área de matemáticas; mientras que Franco et al. (2024), asociaron la autonomía académica con las competencias socioemocionales. Estos últimos autores han abierto la posibilidad de incluir un factor relativamente nuevo en el cuerpo teórico: el de la comunicación no violenta.

A nivel internacional, diversos estudios han destacado la importancia de la comunicación no violenta (CNV). En España, Rocha (2018), encontró que la práctica de la CNV mejoró la expresión de emociones aunque con mayor efectividad de manera presencial (75% de los sujetos manifestaban generar una conexión frente al 25% que consideraban que debía mejorar y al 37% que ni siquiera sentía dicha conexión).

En Argentina, Rodríguez y Furnari (2021) realizaron una investigación cualitativa que reveló que los conflictos en las organizaciones se relacionan con diversas dimensiones de la comunicación. Esta línea coincidió con la de Peña (2020), quien,

desde Colombia, afirmó que los conflictos que afectan la convivencia pueden ser trabajados y resueltos desde el lenguaje comunicacional que construya la paz. Por otro lado, en Chile, Ortega (2019) encontró que el porcentaje de agresión que incluye comunicación violenta desde el 2014 fue del 22,3%, según una encuesta realizada a 38.367 establecimientos educativos.

A nivel nacional, el estudio de la comunicación no violenta ha sido abordado desde la perspectiva de la resolución de conflictos para una mejor convivencia y aprendizaje o desde su contraparte agresión verbal o lenguaje de violencia. Así, Castillo (2021) analizó cómo la mejora significativa en la comunicación de los estudiantes conduce a una resolución exitosa de conflictos, creando entornos de aprendizaje propicios y productivos. Por otro lado, Rodríguez (2021), recogió y analizó la información expuesta por el Sistema Especializado en Reporte de casos sobre Violencia Escolar (SISEVE): 5,486 casos de violencia verbal y 12,114 de violencia psicológica. A partir de lo expuesto, la autora sugirió incluir en las sesiones de tutoría grupal, propuestas para gestionar la ira, regular las emociones y mejorar las habilidades sociales, las mismas que encajan con los objetivos del desarrollo de la CNV.

En una institución educativa nacional de Piura, las estudiantes de nivel secundaria han mostrado dificultades para tomar decisiones y expresarlas de manera efectiva y regulada. Además, muchas alternan manifestaciones de comunicación pasiva y agresiva, lo que ha dificultado la interacción con sus compañeras y ha afectado su autoestima, autoconcepto y automotivación. Esto también ha impactado en su capacidad para alcanzar metas, gestionar el tiempo y construir aprendizajes críticos y reflexivos, basados en sus propias fortalezas.

Ante lo expuesto, se presenta como problema ¿Cuál es el impacto del programa de Comunicación No Violenta sobre el aprendizaje autónomo de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación?

Esta investigación se ha justificado teóricamente ya que se sustenta principalmente en la propuesta de Marshall Rosenberg (2013) y en una revisión exhaustiva de modelos teóricos relacionados. Esta perspectiva amplia ha podido enriquecer el cuerpo teórico para promover un aprendizaje eficaz e integral.

Desde una perspectiva práctica, la implementación de un programa de CNV ha mejorado la dinámica del aula a través de talleres basados en este enfoque, promoviendo un clima de confianza y empoderando a las estudiantes para asumir un papel más activo en su proceso educativo.

Desde el punto de vista metodológico, al haber utilizado un diseño pre experimental, se propuso una intervención pedagógica para examinar la influencia de una variable sobre la otra, se abren nuevas oportunidades para investigar desde otros enfoques y diseños. Además, al usarse un instrumento de medición validado por expertos y con un nivel alto de confiabilidad, se han obtenido datos precisos que permiten el uso o réplica de este modelo. Por otro lado, desde el ámbito social, el trabajo ha contribuido en el fortalecimiento de la reflexión crítica para tomar decisiones, preparándolas para enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

El objetivo general de la investigación fue: Determinar el impacto del programa de CNV sobre el aprendizaje autónomo de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación. De este, se desprendieron los objetivos específicos: determinar el impacto del programa de CNV sobre la autogestión; determinar el impacto del programa de CNV sobre la motivación; determinar el impacto del programa de CNV sobre automonitoreo.

A nivel internacional tenemos los siguientes antecedentes:

Franco et al. (2024) llevaron a cabo un proyecto en Colombia utilizando la metodología de investigación acción participativa, con el objetivo de ofrecer una base teórica respaldada por evidencia empírica sobre la influencia de las competencias socioemocionales en el desarrollo del aprendizaje autónomo y la convivencia escolar. El estudio abordó dimensiones como expresión emocional, relaciones positivas y resolución de conflictos; identificando dificultades en estas áreas y su impacto negativo en el rendimiento académico y la interacción armoniosa entre los estudiantes. Las conclusiones resaltaron la necesidad de fortalecer la capacidad de manejar conflictos de manera efectiva y propusieron un programa integral para el crecimiento de los estudiantes que enfatice habilidades socioemocionales. Este enfoque se alineó con los principios de la Comunicación No Violenta (CNV), promoviendo relaciones interpersonales positivas y la

resolución constructiva de conflictos, lo que facilitó el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Koopman y Seliga (2023) realizaron un estudio cualitativo en Colombia que investigó el uso de la CNV para manejar conversaciones difíciles en un aula universitaria. Este estudio cualitativo pidió a los estudiantes que utilizaran CNV para discutir temas políticamente controvertidos, con el objetivo de fomentar el respeto y la comodidad en el diálogo. Los resultados mostraron que el 85% de los estudiantes encontraron la CNV útil para transformar conflictos personales y que ya la habían utilizado fuera del aula. Se concluyó que la CNV puede ser una herramienta eficaz para enseñar habilidades de no violencia activa y promover una paz más justa y empática en las aulas (Koopman & Seliga, 2023). Este antecedente destacó la importancia de la CNV en el desarrollo de un ambiente educativo propicio para el aprendizaje autónomo, permitiendo a los estudiantes expresar sus sentimientos y necesidades con mayor facilidad.

Pratiwi, & Waluyo (2023) en su investigación con estudiantes de un politécnico en Indonesia, buscaron los efectos del uso de tecnologías interactivas para desarrollar el pensamiento autónomo, trabajando con dos grupos de estudiantes universitarios en el aprendizaje de una segunda lengua (Inglés), usando un diseño cuasiexperimental de dos grupos no equivalentes, concluyeron que, el uso de técnicas interactivas había mejorado las habilidades del aprendizaje autónomo en relación al listening, reading, y structure, ya que al comparar el pre y el post test, había un Sig =0,00, que sustentaba la influencia.

Alemu, Defa, ,y Bedada (2023) realizaron una investigación en Etiopía orientada a demostrar los efectos de un Programa de entrenamiento en lecturas y estrategias de aprendizaje autónomo en el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo en una segunda lengua. A través de un diseño cuasiexperimental de dos grupos no equivalentes se conformó un grupo experimental de 30 estudiantes y uno de control de 31 estudiantes de primer año; el programa de entrenamiento incluyó actividades de motivación, así como de monitoreo del aprendizaje. Los resultados mostraron que había diferencias significativas (Sig.= 0,002) en los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes del grupo de control y a los estudiantes del grupo

experimental, dado que los estudiantes del grupo experimental superaron a los de control, concluyendo que sí había influencia del programa de entrenamiento.

Sung, y Kweon (2022) realizaron un estudio en dos universidades de Corea, que tuvo como propósito estudiar los efectos de un Programa de actividades de comunicación no violenta basadas en la empatía, para fortalecer la calidad de las relaciones sociales, la autoestima y el desempeño académico. Utilizando un diseño cuasi experimental y con una muestra de 62 alumnos divididos en grupo experimental y grupo de control, se aplicó un conjunto de actividades basadas en el modelo de empatía cíclica. Los resultados mostraron que había diferencia significativa entre los resultados del grupo de control y el grupo experimental (Hubo aumentos significativos en la autoestima ( $t = 4,06$ ,  $p < 0,001$ ), la capacidad empática ( $t = 5,22$ ,  $p < 0,001$ ), las relaciones interpersonales ( $t = 5,14$ ,  $p < 0,001$ ) y la competencia comunicativa ( $t = 5,27$ ,  $p < 0,001$ ) en el grupo experimental en comparación con el grupo control)

Kansky, y Maasarani (2022), realizaron un estudio en Namibia de enfoque cualitativo, tuvo por objetivo aplicar un programa de comunicación no violenta (CNV) basado en el modelo teórico de Rossemberg que se centra en la empatía, a fin de mejorar comportamientos ambientales. El Programa consistió en un conjunto de charlas y su respectiva retroalimentación aplicado a una muestra de 54 personas cuyas edades eran mayores de 30 años. Los resultados mostraron que el Programa de CNV favoreció la actitud de cambio, así como el comportamiento de cambio y el empoderamiento de las personas.

Otro antecedente fue un estudio durante la pandemia en México, Enríquez y Hernández (2021) destacaron la importancia de la motivación afectiva y social para el aprendizaje autónomo, así como el fortalecimiento de la autoevaluación para la autorregulación. Sugirieron que la Comunicación No Violenta (CNV) propició un diálogo empático en favor de la convivencia y fomentó un ambiente propicio para el aprendizaje autónomo, desde la reflexión y criticidad.

Por otro lado, Rojas y Maldonado (2020) investigaron los efectos de un programa basado en el B-learning integrado a la cultura local para mejorar el aprendizaje autónomo. El estudio desarrollado en Colombia trabajó en base a las muestras de

dos cursos en dos instituciones educativas públicas, utilizando un diseño cuasiexperimental de dos grupos no equivalentes. Los resultados demostraron que el efecto del aprendizaje del ecosistema B-Learning es significativamente mayor en el aprendizaje de competencias evaluadas por escrito que el aprendizaje del ecosistema convencional. El modelo de aprendizaje de ecosistema implementado favorece el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en los estudiantes, ya que al interactuar y crear relaciones del orden estudiante-estudiante, estudiante-ambiente, relaciones estudiante-maestro, los procesos cognitivos del aprendizaje de idiomas se enriquecen y complementan.

En esta misma línea, Caicedo y Obaco (2020) identificaron en Colombia que las estrategias docentes más utilizadas para resolver conflictos escolares incluían mediación, negociación y prácticas restaurativas. Asimismo, concluyeron que la falta de organización y aplicación de estas estrategias afecta negativamente la convivencia y el desarrollo del aprendizaje autónomo. Estos hallazgos indicaron que la CNV podría ser una herramienta efectiva para resolver conflictos y mejorar la convivencia, lo que a su vez facilitaría el desarrollo del aprendizaje autónomo en entornos educativos.

Esta idea se amplió en la investigación de Artilles et al. (2021), que examinó a profundidad el aprendizaje autónomo con inteligencia artificial, a través de una metodología cuantitativa con diseño descriptivo, correlacional y diferencial a 303 universitarios. Los resultados evidenciaron diferencias significativas (IC 99,95%) respecto a género, grado, nivel de conocimiento y uso de chatbots. Asimismo, se destacó la necesidad de un contexto social para facilitar conversaciones naturales y libres de errores.

Posteriormente, respecto al uso de las tecnologías Mendoza (2022) y Montega (2022) consideraron que pueden ser elementos distractores. Para ello, se propuso que el profesor sea guía y acompañante. Respecto a este rol, corresponde la implementación de nuevas herramientas y metodologías de mediación del aprendizaje desde la CNV para mejorar el clima conversacional y facilitar la comunicación, tanto en entornos virtuales como en presenciales, promoviendo así un aprendizaje autónomo efectivo.

Otro antecedente correspondió a Danet (2020) quien realizó una revisión sistemática de tipo búsqueda bibliográfica, denominada La comunicación no violenta entre teoría y práctica. Buscó analizar el uso y aplicación de la CNV en el ámbito científico-académico a nivel internacional, a través de 23 artículos; demostrando que la CNV, enmarcada en el humanismo, ha sido fundamental para cultivar comunidades educativas inclusivas y promover competencias interpersonales claves como la empatía y la gestión de conflictos. Estos hallazgos resaltaron la importancia de la CNV en el fomento de relaciones interpersonales saludables, esenciales para el aprendizaje autónomo.

Bohórquez (2020) investigó el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes de tercer grado en Bogotá. Utilizó un enfoque cualitativo de acción e investigación, a través de encuestas, pruebas y talleres creativos de escritura. Los resultados mostraron que los estudiantes desarrollaron niveles normales de autonomía emocional, mejorando sus interacciones con sus compañeros. Este antecedente fue significativo para la presente investigación ya que destaca la importancia de la autonomía emocional como base para el aprendizaje autónomo.

A nivel nacional, los estudios sobre la Comunicación No Violenta han sido escasos frente a lo estudiado sobre el aprendizaje autónomo. Sin embargo, su delimitación se abordó, principalmente, desde la resolución de conflictos y la negociación para mejorar la convivencia y el aprendizaje. Este proceso implica técnicas que cultivan habilidades para reflejar las necesidades y preocupaciones de las partes involucradas. Pérez (2020) subrayó la importancia de la escucha activa en la comunicación, destacando que mejora la comprensión y la efectividad en la resolución de conflictos. Estas prácticas, alineadas con la CNV, han sido cruciales para fortalecer la convivencia armónica dentro y fuera del aula, así como el aprendizaje autónomo.

Caballero et al. (2023) realizaron una revisión sistemática en la Universidad César Vallejo (UCV) para verificar la relación entre autonomía y aprendizaje en educación superior, analizando investigaciones entre 2018 y 2023. Usaron un enfoque cualitativo y concluyeron que la Comunicación No Violenta (CNV) puede potenciar el aprendizaje autónomo al crear un ambiente de respeto y comprensión, facilitando interacciones más efectivas y empáticas.

Peralta (2023) realizó un estudio para identificar la importancia del aprendizaje autónomo en estudiantes de educación básica, destacando su papel en promover la independencia en la adquisición de conocimientos. Utilizó una metodología de revisión bibliográfica de 26 investigaciones realizadas entre 2019 y 2023, el estudio sugirió metodologías progresivas que fomenten la toma de decisiones y el desarrollo de habilidades psicosociales para mejorar significativamente el autoconcepto y las habilidades para resolver problemas. Además, subrayó la importancia de crear oportunidades y realizar un seguimiento del progreso escolar que incluya autoevaluación, regulación del propio aprendizaje y la fijación de metas, atendiendo aspectos afectivos y promoviendo el trabajo colaborativo.

Los antecedentes internacionales y nacionales revisados han mostrado una tendencia positiva hacia la implementación de la CNV en contextos educativos para mejorar la convivencia, la empatía y la gestión de conflictos. Estos factores han sido cruciales para el desarrollo del aprendizaje autónomo. La presente investigación ha buscado contribuir a esta tendencia, explorando el impacto de la CNV en el aprendizaje autónomo de las estudiantes de tercero de secundaria en Piura, proporcionando así evidencia adicional sobre los beneficios de la CNV en la educación.

Para abordar las bases teóricas de la primera variable CNV se inició con la revisión del significado de Comunicación violenta que se define como una expresión trágica de necesidades insatisfechas, donde la impotencia y la desesperación llevan a la agresión y la confrontación, como señala Rosenberg (2013). Ante ello, él propuso la Comunicación No Violenta como un lenguaje de vida centrado en promover actitudes positivas para reemplazar las negativas, fomentando la compasión en la comunicación.

Lizama y Cuevas (2019) la concibieron como una alternativa dialogante que promueve el diagnóstico sin juicios y la empatía. Agudelo (2022) la planteó como una estrategia para enfrentar patrones de agresión derivados de estereotipos y prejuicios, buscando reparar la violencia sistemática en la vida cotidiana. Dey (2021), haciendo eco de Gandhi, vio la educación como un medio esencial para la paz, donde la correlación entre el entorno físico, social y el oficio promueve valores éticos y prácticos.

Para lograr una comprensión integral de la Comunicación No Violenta (CNV), fue esencial entender el campo subjetivo de las necesidades humanas a nivel universal, reconociendo que estas evolucionan con el tiempo y están asociadas no solo con el desarrollo ecológico y biológico, también han requerido una mirada holística; asimismo se asume que a nivel escolar la colaboración entre docentes y estudiantes es clave para el aprendizaje autónomo. Esto se logra mediante la responsabilidad individual en actividades grupales y el establecimiento de metas (Agudelo, 2022; Danet, 2020; Caballero et al. 2020).

Resaltando el rol facilitador del docente para generar un contexto de libertad y conciencia crítica en el proceso de aprendizaje de los adolescentes que los lleve a asumir roles activos en la satisfacción de sus necesidades desde un aprendizaje autorregulado o autodirigido.

La base epistemológica que ha respaldado la Comunicación no violenta es la psicología humanista que, fortalecida con una educación para la paz, se alinea con la propuesta de Maslow (1943) sobre la autorrealización como una necesidad básica. Propuso un compromiso real y consciente con la autoactualización referida a la percepción de crecimiento de sí mismos y dirigida a la satisfacción de las necesidades más altas relacionadas con el significado de la vida. Al fomentar la expresión del yo, la empatía y el no juzgar, la CNV ha contribuido directamente a satisfacer estas necesidades de autorrealización.

Este soporte humanista y la aplicación de la CNV, en entornos educativos, ha demostrado mejorar la autoestima, la autorrealización, la empatía y el rendimiento académico, sugiriendo una correlación con la satisfacción de necesidades fundamentales (Danet, 2020; Madrigal y Vargas, 2014). Lo que se traduce en un enfoque integral que reconoce y aborda las necesidades del ser humano en su totalidad, contribuyendo así a su desarrollo y autorrealización. Además de fortalecer lazos sociales y fomentar un entorno de respeto y comprensión mutua.

La variable Comunicación no violenta se dimensionó en en cuatro pasos. Primero, la observación sin juicios que presenta la realidad objetiva de la situación, mirando sin hacer deducciones o incluir opiniones. Luego la identificación de sentimientos donde se describen las emociones. El siguiente paso consiste en la conexión con

las necesidades que busca reconocer cuales están detrás de nuestros sentimientos y que en contextos donde es común juzgar, muchas veces no se exteriorizan. Finalmente, la formulación de peticiones claras centrada en lo que mutuamente se debería pedir para enriquecer las vidas (Rosenberg, 2013).

La importancia de la variable mencionada pone en el centro de la discusión al individuo en su esencia, destacando la importancia de comprender y respetar los aspectos socioafectivos de los demás. Según Lizama y Cuevas (2019), consideraron clave respetar y escuchar al otro para satisfacer sus necesidades y sentimientos. En este sentido la CNV ha sido esencial para desarrollar el aprendizaje autónomo, ya que permite a los estudiantes alcanzar una vida plena al sentirse comprendidos y valorados, facilitando así su desarrollo integral y la adquisición de conocimientos de manera independiente.

Respecto a la definición de aprendizaje autónomo, Little (2001) señala que fue Holec en 1979, quien hizo las primeras conceptualizaciones, enfatizando que es un proceso a través del cual el alumno da dirección y controla el proceso del aprendizaje, de tal manera que la labor del docente se centra en potenciar la labor del alumno, es decir darle herramientas para desarrollar recursos cognitivos y metacognitivos que le permitan ser autónomos. Sin embargo, el mismo Little (2001) reconoce que el papel del docente es complejo para fortalecer la autonomía del alumno, toda vez que la escuela en general, trabaja en dirección opuesta a la autonomía, y subraya que el alumno es genuinamente autónomo fuera de la escuela (Little, 2001).

El aprendizaje autónomo, autorregulado y autodirigido se ha considerado un proceso integral que debe implementarse con estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. Estos términos, aunque ligeramente diferentes, describen cualidades humanas que permiten a una persona actuar de manera independiente y ser protagonista de su vida. Según la RAE, ser autónomo implica tener autonomía, soberanía y libertad.

La autorregulación se refiere a la capacidad de regularse por sí mismo, y la autodirección, según el Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus, implica la habilidad de tomar decisiones y organizar el propio trabajo de manera

independiente. Introducidos en los años setenta, estos conceptos han sido claves en innovaciones educativas que han fomentado la autonomía individual. Henry Holec (1981), Malcolm Knowles (1989) y Garrison (1997) han contribuido significativamente a su desarrollo, especialmente en el ámbito del aprendizaje autodirigido y la educación a distancia. González (2001) señaló que términos como libertad, autonomía, autodirección, autocontrol, entre otros, son sinónimos de la capacidad de regulación, y que aparecen mencionados en numerosos estudios e investigaciones.

El aprendizaje autónomo acuñando a los términos anteriores, fue la segunda variable que promueve la esencia de empoderar a las estudiantes para que tomen un rol activo y comprometido en su educación. En el marco del *lifelong learning* (Soria et.al, 2024) se refirió que estos conceptos son fundamentales para un nuevo paradigma educativo que promueve el aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Este modelo, aplicable en todos los niveles educativos, ha destacado la importancia de la implicación personal y el compromiso del estudiante, subrayando la capacidad de aprender de forma autónoma, como el eje central de la educación contemporánea. Lo que destacó que estos procesos requieren estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales para mantener el interés y la perseverancia.

Según Zimmerman (1990), el aprendizaje autorregulado es una de las capacidades más relevantes que tienen los estudiantes para aprender en forma autónoma; ello implica contar con una disposición activa para aprender que va desde la observación hasta el análisis e interpretación de situaciones.

Asimismo, el aprendizaje autónomo supone en los aprendices una actuación responsable en tanto debe tomar decisiones debidamente sustentadas, es decir implica actuar en base a un conocimiento de la situación que asegura la eficacia de sus objetivos; como puede observarse las habilidades del aprendizaje autónomo son capacidades que se van desarrollando a medida que se desarrollan experiencias en la solución de los problemas, asimilando los resultados.

La evaluación del aprendizaje autónomo se hace en base a los comportamientos que se dan con respecto a las actuaciones de los sujetos cuando deben tomar decisiones libremente; tomando en cuenta las normas a las que están sujetos de tal manera valoran inicialmente lo que saben y lo que desconocen, ello les permite decidir la estrategia más apropiada para resolver problemas así los criterios con los cuales medirá sus resultados (Mazo, 2019).

Desde la perspectiva de Little (2001) la estructura del aprendizaje autónomo incluye componentes o dimensiones como la autogestión, es decir la dirección que el estudiante da a sus actividades y a los procesos interactivos que establece con otros estudiantes, procesos que son necesarios en tanto, es a través de ellos que cada estudiante establece su propia autonomía. Incluye, además, el control que toma del proceso, es decir el monitoreo que hace de la estrategia que está realizando a través de las actividades para llegar a sus metas, fijado a través de la observación y feedback permanente que da a las actividades.

Además, hay que tener en cuenta que no puede darse el aprendizaje autónomo sino hay implicación, es decir iniciativa, actitud proactiva y reflexiva de parte del estudiante, en suma, motivación.

En este sentido, para medir el aprendizaje autónomo se ha tomado como referencia a Garrison (1997), quien lo definió como la capacidad del individuo para dirigir su propio proceso de aprendizaje, involucrando la autogestión, la automotivación y el automonitoreo. Estas tres dimensiones han sido desarrolladas de la siguiente manera:

Primero, la autogestión que implica el control de tareas de aprendizaje, la definición de objetivos y el uso de estrategias metacognitivas, vinculándose con la capacidad del estudiante para gestionar sus necesidades y estrategias de comunicación, promoviendo un entorno respetuoso y colaborativo; también a decir de Núñez et al (2021) la autogestión es la capacidad de las personas para definir sus metas y diseñar una estrategia para llegar a ellas.

Segundo, la motivación se refiere al valor percibido en la tarea de aprendizaje y la creencia en la posibilidad de éxito, potenciada por la CNV a través de un ambiente de apoyo y comprensión. Finalmente, el automonitoreo como proceso para asumir

la responsabilidad en la construcción de significados personales mediante la reflexión crítica y la colaboración, facilitado por la CNV al promover la autoconciencia y la reflexión sobre emociones y necesidades. En resumen, la integración de la CNV en el aprendizaje autónomo permitió atender integralmente las necesidades del estudiante, promoviendo la autogestión, la motivación y el automonitoreo, facilitando un entorno de respeto y empatía que favorece una educación más autónoma y efectiva.

Para abordar la epistemología de la autonomía se considera en primera instancia los aportes de Mazo (2012) quien recogiendo el enfoque de Kant sobre la autonomía señala que, en principio la autonomía se define como la capacidad que tiene la persona para tomar decisiones por sí mismo; en tal sentido, esta capacidad se construye desde la educación y en procesos interactivos. El mismo Mazo (2012) acota que el comportamiento moral es indelible de la autonomía, pues la persona debe tomar decisiones que moralmente sean correctas, aunque no sean buenas.

También se consideró el enfoque de liberación, propuesto por Freire, que, a través del diálogo y la participación activa, sumados a la concientización, abren una puerta a la comunicación no violenta como herramienta de construcción no solo del conocimiento sino de una educación para la paz.

Desde la perspectiva de liberación y conciencia crítica se busca el respeto a la autonomía del estudiante, su curiosidad y su forma de expresarse, siempre con límites éticos (Peralta, 2004). Freire, a través de su pedagogía de la autonomía, sostuvo que dicho respeto es un derecho fundamental, y cualquier acción en su contra sería inmoral.

Lip (2021), resaltando a Moreira-Mero (2021), enfatizó que las actividades socializadoras favorecen el desarrollo integral de los estudiantes. Con ello se desarrolló contenidos psicomotores, cognitivos y afectivos que permitieron a los estudiantes ser autónomos, pensar críticamente y aceptar las consecuencias de sus actos con libertad. En línea con las ideas de Freire, la autonomía no solo desarrolla un aprendizaje autónomo, sino que, además conlleva al estudiante al

desarrollo integral y la reflexión crítica del mundo; supera la dependencia y genera la transformación social.

Otra de las bases epistemológicas ha sido el enfoque cognitivista de Piaget que plantea el aprendizaje autónomo como proceso activo donde el individuo toma control de su propio aprendizaje, involucrándose en la planificación, monitoreo y evaluación de su progreso. De esta manera el aprendizaje es más efectivo cuando se está motivado, hay control de impulsos, se tiene iniciativa y se es responsable, lo que implica desarrollo de competencias emocionales esenciales (Bisquerra y Pérez, 2007).

Asimismo, el aprendizaje autónomo, sumando las teorías de Piaget y Vygotsky, se ha centrado en el desarrollo cognitivo y socio-cultural del estudiante, fomentando la iniciativa, el control emocional y el aprendizaje significativo en contextos socioculturales diversos (Lip, 2022). La Comunicación No Violenta (CNV) fortaleció este proceso al promover relaciones interpersonales significativas basadas en el respeto y la tolerancia, con el docente como mediador clave. Además, se destacó la importancia de la motivación afectiva, la interacción social y la autorregulación cognitiva y metacognitiva para el aprendizaje autónomo, con énfasis en la autoevaluación y la planificación efectiva (Henríquez y Hernández, 2021), áreas donde la CNV han brindado apoyo al estudiante en la toma de decisiones para autorregular su proceso de aprendizaje, y alcanzar sus metas académicas, mediante el uso de diversas estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas (Paredes, 2023).

Con todo ello, se propuso como hipótesis general: existe un impacto significativo del programa de CNV sobre el aprendizaje autónomo de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación. Así también las hipótesis específicas: existe un impacto significativo del programa de CNV sobre la autogestión; existe un impacto significativo del programa de CNV sobre la motivación; existe un impacto significativo del programa de CNV sobre automonitoreo.

## II. METODOLOGÍA

La presente investigación ha sido de tipo aplicada porque busca mejorar el desarrollo del aprendizaje autónomo, bajo un enfoque cuantitativo pues el estudio se realizó utilizando datos numéricos y análisis estadístico para evaluar el impacto o efectividad de la variable independiente respecto de la variable dependiente. Es decir, evaluó la utilidad de teorías específicas utilizando la Comunicación no violenta para examinar su impacto en el aprendizaje autónomo a través de una propuesta de modificación ante una necesidad identificada.

Respecto al diseño, este fue experimental preexperimental de nivel explicativo y naturaleza longitudinal, pues se utilizó una prueba de entrada y salida en un solo grupo con mínimo control. Este buscó determinar las causas o razones detrás de un fenómeno con profundidad analítica y buscando la comprobación de hipótesis. Es decir, el diseño determinó si la variable independiente (CNV) influyó en la variable dependiente (aprendizaje autónomo), además de entender con profundidad analítica y buscando la comprobación de hipótesis por qué ocurre, con el propósito de abordar una necesidad institucional a través de una propuesta educativa.

La operacionalización de las variables se concentró en transformar variables teóricas en indicadores empíricos verificables y medibles, desglosándolas en dimensiones con indicadores específicos para garantizar una medición objetiva (Hernández y Mendoza, 2018, p.13) En este estudio, la variable independiente ha sido la Comunicación no violenta, mientras que la variable dependiente fue el aprendizaje autónomo.

La variable independiente fue la Comunicación No Violenta (CNV) que, según Rosenberg (2013), es un enfoque que busca establecer conexiones basadas en la comprensión y empatía, evitando la violencia física o verbal, lo que mejora la capacidad de comunicación y las relaciones interpersonales.

Esta variable se abordó a través de un programa de intervención con 10 talleres desde el área de Comunicación, donde se midió el tipo de comunicación predominante en los participantes al gestionar, monitorear y motivarse en su proceso de aprendizaje y en la interacción con los demás. El programa incluyó sesiones tipo taller con actividades de inicio, desarrollo y cierre, trabajando el

método CNV en cuatro pasos: observación sin juicio, identificación y expresión de sentimientos, identificación de necesidades y petición de lo que se necesita, bajo las estrategias de metas SMART, feedback empático y parafraseo de peticiones.

Por otro lado, la variable dependiente fue el aprendizaje autónomo, definido por Garrison (1997), como un proceso estratégico que involucra autogestión, motivación y automonitoreo para alcanzar objetivos de aprendizaje, requiriendo intervenciones pedagógicas que han promovido experiencias significativas y autorregulación consciente.

El aprendizaje autónomo se midió mediante una adaptación individual de la escala basada en el modelo de Garrison. Midió tres dimensiones. La primera, autogestión para medir los indicadores de control de la tarea y gestión de actividades del aprendizaje. La segunda, motivación, calculando la motivación por ingreso a la tarea y la motivación por permanecer en la tarea. Y la tercera, automonitoreo, que comprobó procesos cognitivos y procesos metacognitivos. Dicha variable fue abordada y adaptada para estudiantes desde 14 años con una escala de medición ordinal politómica, cuyos niveles se comprendieron desde (1) "Muy en desacuerdo" hasta (4) "Muy de acuerdo" en 26 ítems.

La población objeto de estudio abarcó la totalidad de estudiantes matriculadas en tercer año de secundaria, sección "E", durante el año escolar 2024, constituyendo un total de 35 estudiantes ( $N = 35$ ). Los criterios de inclusión abarcaron que hayan sido matriculadas en dicha sección y el cumplimiento de una asistencia regular a clases, con participación activa en las sesiones de aprendizaje en el área de Comunicación. Mientras que los criterios de exclusión consideraron a aquellas estudiantes que se trasladaron a otra sección o institución durante el año escolar, así como aquellas con inasistencia prolongada o condiciones que hayan afectado su participación.

La muestra es probabilística, su tamaño ha sido de 32 estudiantes, esta muestra se ha obtenido con el 95% de confianza y 5% de error.

La unidad de muestreo y análisis fueron las 32 estudiantes, cuyos datos se analizaron mediante procedimientos estadísticos para garantizar la validez y rigurosidad de los resultados.

La investigación se basó en la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario denominado Escala de Aprendizaje Autodirigido basada en el modelo

Garrison. En este se formularon afirmaciones específicas a las estudiantes para medir su aprendizaje autónomo. La administración del instrumento fue individual y estuvo conformado por 26 ítems, los mismos que se midieron con escala Likert del 1 al 4, donde (1) refiere “Muy en desacuerdo” (2), “En desacuerdo”; (3) “De acuerdo” y (4) “Muy de acuerdo”.

Esta escala permitió medir los indicadores según correspondía a Control de la tarea, Gestión de actividades del aprendizaje, Motivación por ingreso a la tarea, Motivación por permanecer en la tarea, Procesos cognitivos, Procesos metacognitivos. Dicho instrumento se adaptó para esta investigación y corresponde a Cerda et al. (2014) quien a su vez tomó la referencia de Abd-El-Fattah (2010) basado en el modelo de Garrison.

El instrumento fue validado mediante el juicio de expertos (4), quienes realizaron la validación según el formato proporcionado por la UCV. A partir de los resultados del anexo 2, los validadores coincidieron en que la Escala de Aprendizaje Autodirigido basada en el modelo de Garrison tuvo validez, pues cumplió con los criterios establecidos.

La confiabilidad se determinó realizando una prueba piloto y los resultados han sido analizados con el programa SPSS para determinar la fiabilidad con el Alfa de Cronbach cuyo resultado fue de 0,857 considerado como muy confiable.

La medición de la variable: aprendizaje autónomo y la aplicación del programa experimental de Comunicación no violenta se desarrollaron en cuatro momentos. Primero se realizó la inducción donde se dio a conocer a la dirección colegiada la investigación a realizar, gestionando los permisos y procedimientos de manera oportuna; seguidamente, se informó a los padres en reunión y se pidió su consentimiento, así como a las estudiantes. En el segundo momento se aplicó el cuestionario de entrada para medir el aprendizaje autónomo y se recogieron los insumos para la aplicación del programa. El tercer momento fue la aplicación del programa experimental a través de diez talleres sobre Comunicación no Violenta en el área de Comunicación para desarrollar el aprendizaje autónomo. Finalmente, el último momento fue de evaluación, donde se administró el cuestionario de salida para determinar el impacto del programa de CNV en el desarrollo del aprendizaje

autónomo. Además, en este último momento se reflexionó con las estudiantes y sus padres sobre la utilidad del método de CNV en su vida cotidiana y la mejora de oportunidades a través de una comunicación efectiva y empática en los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

El análisis de los datos se realizó empleando procedimientos cuantitativos a través de técnicas estadísticas según lo requirió la naturaleza de la investigación y el logro de sus objetivos. Primero, se creó una base de datos en Microsoft Excel donde se diseñó una vista de variables y de datos para organizar la estructura de las dimensiones del instrumento y registrar las puntuaciones obtenidas por las estudiantes en una prueba piloto, que se analizó con el Alfa de Cronbach en Excel y, posteriormente, en el software SPSS. Esta estructura fue utilizada tanto en el cuestionario de entrada como en el de salida que se aplicó a la unidad de análisis.

Para verificar la normalidad de los datos, se utilizó la prueba estadística de Shapiro-Wilk. Para evaluar la hipótesis, se aplicó la prueba T, con el objetivo de determinar el impacto del programa sobre la variable independiente, empleando el programa estadístico SPSS versión 26. Además, se llevó a cabo una discusión de resultados comparando antecedentes y teoría, para concluir finalmente con recomendaciones.

En la realización de esta investigación con estudiantes mujeres de secundaria, se consideraron rigurosamente los principios éticos establecidos por la Asociación Psicológica Americana (APA). La participación fue informada y voluntaria con consentimiento, asegurando su anonimato. La investigación se llevó a cabo con un alto grado de transparencia, informando a las participantes claramente sobre los objetivos y garantizando su derecho a la privacidad, a la autodeterminación e incluso permitiendo a las participantes retirarse en cualquier momento.

Se estimó un tiempo promedio de 35 minutos para la aplicación del cuestionario de entrada y salida; además de que la aplicación de instrumentos se realizó presencialmente. Se garantizó la beneficencia en el cuidado de las participantes y la aplicación del programa experimental sin causarles daño; con autorización previa de la dirección de la institución educativa y de los padres o apoderados. Asimismo, se veló por la justicia y el respeto, tratando a todas las estudiantes de manera

equitativa, sin distinciones, proporcionando oportunidades iguales para todas y valorando sus aportes.

Por otro lado, el diseño metodológico siguió las regulaciones del método científico y las pautas de la investigación experimental en educación, asegurando integridad científica mediante la objetividad, confiabilidad de la información y confidencialidad de los informantes. De este modo, además de obtener resultados fiables y válidos, también se respetó y protegió los derechos y el bienestar de las estudiantes participantes, promoviendo un ambiente seguro durante todo el proceso de investigación.

### III. RESULTADOS

#### Análisis estadístico descriptivo

##### Objetivo general

En cuanto al objetivo general, Determinar el impacto del programa de CNV sobre el aprendizaje autónomo de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación, se pudo encontrar:

**Tabla 1**

*Porcentajes y frecuencias de niveles de Aprendizaje autónomo antes y después del programa de CNV*

		Recuento	Porcentaje
Aprendizaje Autónomo Pretest	Bajo nivel	0	0,0%
	Medio nivel	24	75,0%
	Alto nivel	8	25,0%
	Total	32	100,0%
Aprendizaje Autónomo Postest	Bajo nivel	0	0,0%
	Medio nivel	12	37,5%
	Alto nivel	20	62,5%
	Total	32	100,0%

**Interpretación:** La tabla presenta los niveles de aprendizaje autónomo de las estudiantes antes y después de participar en el programa de Comunicación No Violenta (CNV). En el pretest, 0 estudiantes (0.0%) tenían un bajo nivel de aprendizaje autónomo, 24 estudiantes (75.0%) tenían un nivel medio, y 8 estudiantes (25.0%) tenían un alto nivel de aprendizaje autónomo. En el postest, la distribución cambió notablemente: 0 estudiantes (0.0%) tenían un bajo nivel de aprendizaje autónomo, 12 estudiantes (37.5%) tenían un nivel medio, y 20 estudiantes (62.5%) alcanzaron un alto nivel de aprendizaje autónomo. Estos resultados indican una mejora significativa en los niveles de aprendizaje autónomo después de la implementación del programa, con un aumento considerable en el número de estudiantes con alto nivel de aprendizaje autónomo, fomentando una mayor capacidad de autogestión, motivación y automonitoreo en su desenvolvimiento en el curso de comunicación.

### Objetivo específico 1

Respecto al primer objetivo específico, Determinar el impacto del programa de CNV sobre la autogestión, se encontró lo siguiente:

**Tabla 2**

*Porcentajes y frecuencias de niveles de autogestión antes y después del programa de CNV*

		Recuento	Porcentaje
Dimensión Autogestión Pretest	Bajo nivel	2	6,3%
	Medio nivel	27	84,4%
	Alto nivel	3	9,4%
	Total	32	100,0%
Dimensión Autogestión Postest	Bajo nivel	0	0,0%
	Medio nivel	24	75,0%
	Alto nivel	8	25,0%
	Total	32	100,0%

**Interpretación:** La tabla muestra los niveles de autogestión de las estudiantes antes y después de participar en el programa de Comunicación No Violenta (CNV). En el pretest, 2 estudiantes (6.3%) tenían un bajo nivel de autogestión, 27 estudiantes (84.4%) tenían un nivel medio, y 3 estudiantes (9.4%) tenían un alto nivel de autogestión. En el postest, ningún estudiante se encontraba en el nivel bajo de autogestión, 24 estudiantes (75.0%) se mantuvieron en el nivel medio, y 8 estudiantes (25.0%) alcanzaron un alto nivel de autogestión. Estos resultados indican una mejora en los niveles de autogestión después de la implementación del programa de CNV, con un aumento notable en el número de estudiantes con alto nivel de autogestión en la capacidad de las estudiantes para establecer metas de aprendizaje, planificar sus actividades y seguir su propio progreso de manera autónoma. Además, la disminución del porcentaje en el nivel bajo demuestra un impacto positivo en reducir dificultades que enfrentaban las estudiantes para gestionar de manera independiente su aprendizaje.

Y es que, tras el programa, no solo se eliminó el grupo de bajo nivel de autogestión, sino que se observó un aumento significativo en el grupo de estudiantes con alto nivel de autogestión, pasando de 3 a 8 estudiantes.

## Objetivo específico 2

Respecto al segundo objetivo específico, Determinar el impacto del programa de CNV sobre la motivación, se encontró lo siguiente:

**Tabla 3**

*Porcentajes y frecuencias de niveles de motivación antes y después del programa de CNV*

		Recuento	Porcentaje
Dimensión Motivación Pretest	Bajo nivel	0	0,0%
	Medio nivel	17	53,1%
	Alto nivel	15	46,9%
	Total	32	100,0%
Dimensión Motivación Postest	Bajo nivel	0	0,0%
	Medio nivel	7	21,9%
	Alto nivel	25	78,1%
	Total	32	100,0%

**Interpretación:** La tabla presenta los niveles de motivación de las estudiantes antes y después de participar en el programa de Comunicación No Violenta (CNV). En el pretest, 0 estudiantes tenían un bajo nivel de motivación, 17 estudiantes (53.1%) tenían un nivel medio, y 15 estudiantes (46.9%) tenían un alto nivel de motivación. En el postest, la distribución cambió significativamente: 0 estudiantes (0.0%) tenían un bajo nivel de motivación, 7 estudiantes (21.9%) tenían un nivel medio, y 25 estudiantes (78.1%) alcanzaron un alto nivel de motivación. Estos resultados indican un aumento considerable en el número de estudiantes con un alto nivel de motivación después de la intervención del programa. Así, se observó una notable mejora en los niveles de motivación, con una disminución significativa en el número de estudiantes con desmotivación y desinterés en nivel medio; y un aumento considerable en el grupo con alto nivel de motivación. Lo que señala que la Comunicación No Violenta fomentó el desarrollo de la autonomía y la motivación intrínseca de las estudiantes; no solo para querer alcanzar una meta, sino también para mantenerse en esta. De esta manera se desarrollan sus capacidades para aprender de forma independiente.

## Objetivo específico 3

Respecto al tercer objetivo específico Determinar el impacto del programa de CNV sobre automonitoreo, se encontró:

**Tabla 4**

*Porcentajes y frecuencias de niveles de automonitoreo antes y después del programa de CNV*

		Recuento	Porcentaje
Dimensión Automonitoreo Pretest	Bajo nivel	0	0,0%
	Medio nivel	23	71,9%
	Alto nivel	9	28,1%
	Total	32	100,0%
Dimensión Automonitoreo Postest	Bajo nivel	0	0,0%
	Medio nivel	16	50,0%
	Alto nivel	16	50,0%
	Total	32	100,0%

**Interpretación:** La tabla muestra los niveles de automonitoreo de las estudiantes antes y después de participar en el programa de Comunicación No Violenta (CNV). En el pretest, 0 estudiantes (0.0%) tenían un bajo nivel de automonitoreo, 23 estudiantes (71.9%) tenían un nivel medio, y 9 estudiantes (28.1%) tenían un alto nivel de automonitoreo. En el postest, la distribución cambió significativamente: 16 estudiantes (50.0%) tenían un nivel medio, y 16 estudiantes (50.0%) alcanzaron un alto nivel de automonitoreo. Estos resultados indican una mejora en los niveles de automonitoreo después de la implementación del programa de CNV, con un aumento notable en el número de estudiantes con alto nivel de automonitoreo. Ello implica que el programa fortaleció considerablemente la capacidad de las estudiantes para monitorear y regular su propio proceso de aprendizaje en el área de Comunicación, haciendo uso de habilidades cognitivas y desarrollando, sobre todo, habilidades metacognitivas. Estos hallazgos señalan que la CNV promueve habilidades como la autorreflexión y el autoconocimiento, fundamentales para que las estudiantes puedan monitorear y regular eficazmente su propio aprendizaje.

## Análisis inferencial

**Tabla 5**

*Prueba de normalidad Shapiro-Wilk a la distribución de datos*

	Shapiro-Wilk		
Variable Aprendizaje Autónomo Pretest	,946	32	,113
Variable Aprendizaje Autónomo Postest	,947	32	,117

**Interpretación:** La prueba de Shapiro-Wilk se utiliza para comprobar la normalidad de los datos, estableciendo si estos se ajustan a una distribución normal. En este escenario, los valores de significancia de 0.113 y 0.117 arrojados por la prueba de Shapiro-Wilk para las variables de Aprendizaje Autónomo en el pretest y postest, respectivamente, se encuentran por encima del umbral convencional de 0.05.

**Toma de decisión:** Debido a que los valores de significancia son mayores a 0.05, se acepta que los datos siguen una distribución normal ( $H_a$ ). Por tanto, se realizará un análisis paramétrico, en este caso, la prueba t de student para muestras relacionadas; y comparar las medias de los resultados del pretest y postest, además de evaluar el impacto del programa de Comunicación No Violenta sobre el Aprendizaje autónomo.

### Pruebas de hipótesis

#### Prueba de hipótesis general

- **H1:** Existe un impacto significativo del programa de CNV sobre el Aprendizaje autónomo de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación.
- **Ho:** No existe un impacto significativo del programa de CNV sobre el Aprendizaje autónomo de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación.

**Tabla 6**

*Resultados de la Prueba t de Muestras emparejadas para la variable Aprendizaje autónomo*

		Media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Variable Aprendizaje				
	Autónomo Pretest -	-6,875	-5,016	31	,000
	Variable Aprendizaje Autónomo Postest				

**Interpretación:** La tabla presenta los resultados de la prueba t de muestras emparejadas para evaluar el impacto del programa de Comunicación No Violenta (CNV) sobre el aprendizaje autónomo de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación. La media de la diferencia entre el pretest y el postest es -6.875, lo que indica que, en promedio, los niveles de aprendizaje autónomo mejoraron en 6.875 puntos tras la intervención del programa de CNV. El valor t obtenido es -5.016 con 31 grados de libertad (gl), y el valor de significancia (p-valor) es menor que 0.001. Dado que el p-valor es mucho menor que el nivel de significancia de 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, indicando que la diferencia en los niveles de aprendizaje autónomo antes y después de la intervención es estadísticamente significativa.

#### Prueba de hipótesis específica 1

- **H1:** El programa de CNV tiene un impacto significativo sobre la autogestión de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación.
- **Ho:** El programa de CNV no tiene un impacto significativo sobre la dimensión autogestión de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación.

**Tabla 7**

*Resultados de la Prueba t de Muestras Emparejadas para la dimensión Autogestión*

		Media	T	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Dimensión Autogestión				
	Pretest - Dimensión Autogestión Postest	-2,437	-4,525	31	,000

**Interpretación:** La tabla muestra la media de la diferencia entre el pretest y el posttest es -2.437, lo que indica que, en promedio, los niveles de autogestión mejoraron en 2.437 puntos tras la intervención del programa de CNV. El valor t obtenido es -4.525 con 31 grados de libertad (gl), lo que representa una diferencia significativa en los niveles de autogestión antes y después de la intervención. El valor de significancia (p-valor) es menor que 0.001. Dado que el p-valor es mucho menor que el nivel de significancia comúnmente usado de 0.05, se rechaza la hipótesis nula (Ho) y se acepta la hipótesis alternativa (H1). Por tanto, se afirma que el programa sí tuvo impacto sobre la dimensión Autogestión en las estudiantes de tercero de secundaria en el área de Comunicación.

### Prueba de hipótesis específica 2

**H1:** El programa de CNV sí tiene un impacto significativo sobre la motivación de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación.

**Ho:** El programa de CNV no tiene un impacto significativo sobre la motivación de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación.

**Tabla 8**

*Resultados de la Prueba t de Muestras Emparejadas para la dimensión Motivación*

		Media	T	gl	Sig. (bilateral)
	Dimensión Motivación				
Par 1	Pretest - Dimensión Motivación Posttest	-3,062	-5,128	31	,000

**Interpretación:** La tabla presenta los resultados sobre la media de la diferencia entre el pretest y el posttest, la cual es -3.062, lo que indica que, en promedio, los niveles de motivación mejoraron en 3.062 puntos tras la intervención del programa de CNV. El valor t obtenido es -5.128 con 31 grados de libertad (gl), lo que representa una diferencia significativa en los niveles de motivación antes y después de la intervención. El valor de significancia (p-valor) es menor que 0.001. Dado que el p-valor es mucho menor que el nivel de significancia comúnmente usado de 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

La tabla refleja que el programa de Comunicación No Violenta (CNV) tuvo un impacto notable en la motivación de las estudiantes de tercero de secundaria hacia

el aprendizaje autónomo en el área de Comunicación, lo cual es un aspecto fundamental para el desarrollo de su capacidad de aprender de forma independiente. Antes de la intervención, las estudiantes mostraban niveles más bajos de motivación, pero después del programa, se observó una mejora considerable.

### Prueba de hipótesis específica

**H1:** El programa de CNV sí tiene un impacto significativo sobre el automonitoreo de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación.

**Ho:** El programa de CNV no tiene un impacto significativo sobre el automonitoreo de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación.

**Tabla 9**

*Resultados de la Prueba t de Muestras emparejadas para la dimensión Automonitoreo*

		Media	t	gl	Sig. (bilateral)
	Dimensión				
Par 1	Automonitoreo Pretest - Dimensión Automonitoreo Postest	-1,375	-2,528	31	,017

**Interpretación:** La tabla presenta los resultados de la prueba t de muestras emparejadas para evaluar el impacto del programa de Comunicación No Violenta (CNV) sobre el automonitoreo de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación. La media de la diferencia entre el pretest y el postest es -1.375, lo que indica que, en promedio, los niveles de automonitoreo mejoraron en 1.375 puntos tras la intervención. El valor t obtenido es -2.528 con 31 grados de libertad (gl), y el valor de significancia (p-valor) es 0.017. Dado que el p-valor es menor que el nivel de significancia de 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, indicando que la diferencia en los niveles de automonitoreo antes y después de la intervención es estadísticamente significativa. Lo que revela que el programa redujo los niveles de dificultad que enfrentaban las estudiantes para supervisar y evaluar su desempeño de manera autónoma o autorregulada.

#### **IV. DISCUSIÓN**

Esta investigación sobre los efectos de la Comunicación no violenta (V1) en la mejora del aprendizaje autónomo (V2), asume conceptualmente las dos variables, como se precisa a continuación. En relación a la variable comunicación no violenta, Rosenberg (2013) señala que, en sus reflexiones, en relación a las limitantes que afectan el espíritu compasivo o capacidad de ser compasivos, descubrió que con frecuencia es el lenguaje el factor que afecta que el ser humano se comunique consigo mismo y con los demás desde el corazón, este puede afectar el desarrollo de la compasión de modo natural. Esta es la génesis del modelo de relacionamiento sustentado en el lenguaje y la escucha, lo que se llama la Comunicación no violenta. Aquí se entiende la Comunicación no violenta como la capacidad para interactuar con los demás sobre la base de la empatía y la escucha.

Respecto al aprendizaje autónomo, se asume como un proceso a través del cual el alumno da dirección y controla el proceso del aprendizaje, de tal manera que la labor del docente se centra en potenciar la labor del alumno. Es decir darle herramientas para desarrollar recursos cognitivos y metacognitivos que le permitan ser autónomos (Little, 2001). Benson (2006) acota que, la autonomía en el aprendizaje es la capacidad que tienen las personas de dirigir su propio aprendizaje, por ende, se trata de habilidades y actitudes que contribuyen que la persona pueda autodirigir su vida. Esta posición se complementa con lo que se señala, Mazo (2011) quien afirma que, desde la perspectiva Kantiana la autonomía no es sino la capacidad para tomar decisiones por sí mismo, por lo que se trata de una capacidad que debe construirse, y se trata de asumirla como no similar para todo ser humano.

Desde estas premisas, en el objetivo general cuyo enunciado es, determinar el impacto del programa de CNV sobre el aprendizaje autónomo de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación, los resultados encontrados en relación al pre test muestran que en las estudiantes investigadas prevalece el nivel medio con el 75%, seguido del nivel alto con un 25% y que al aplicar el post test, la mayoría de los estudiantes evidencian tener aprendizaje autónomo de nivel alto en 62,5%, seguido del nivel medio con un 37,5% (tabla1).

Asimismo, se ha constatado que al aplicar la prueba t, se obtiene que la Sig=0,000, para un  $p < 0,01$ , por lo que puede afirmar que hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de la influencia del Programa de Comunicación no violenta en el aprendizaje autónomo, y aceptar la hipótesis alterna, que asume que hay influencia significativa del Programa de CNV, es decir, sí hay impacto del Programa de CNV en el aprendizaje autónomo de los estudiantes, (tabla, 5)

Los resultados encontrados son similares a los hallazgos de Enríquez y Hernández (2021) quienes en su estudio sobre las habilidades de pensamiento autónomo identificadas en tiempos de pandemia en una muestra de 574 alumnos en 20 Estados de México, constataron que el 45% asumía que controlaba su motivación, en tanto un 50% manifestó que buscaba incrementar su motivación; asimismo en cuanto a la dimensión metacognitiva un 69% señaló que definía sus metas de acuerdo a sus necesidades y un 43% manifestó que establecía que intentaba establecer sus metas en razón a sus objetivos de aprendizaje. En cuanto a la dimensión orientada a la acción, un 58% afirmó poder establecer de manera autónoma sus metas, mientras un 40% debía hacerlo con ayuda.

También los resultados son reafirmados por los hallazgos que obtuvieron Artilles et al. (2021) quienes, en su investigación sobre la relación entre el uso de una agente conversacional virtual el Chat Bot y el aprendizaje autónomo, concluyeron que los datos permitían inferir que había un nivel de satisfacción alto de los estudiantes en relación al uso de esta herramienta conversacional, como es el Chat Bot; se encontró asimismo que había diferencias significativas con respecto al manejo de esta herramienta virtual y variables de tipo sociodemográfico como son la edad, el nivel, el sexo y la condición social.

Este estudio destacó la necesidad de un contexto social para facilitar conversaciones naturales y libres de errores. Ante ello, el estudio cualitativo en Colombia de Koopman y Seliga (2023) propuso investigar el uso de la CNV para manejar conversaciones políticamente controversiales en un aula universitaria y fomentar el respeto y la comodidad en el diálogo. Los resultados mostraron que el 85% de los estudiantes encontraron la CNV útil para transformar conflictos personales y que ya la habían utilizado fuera del aula.

Lo que suma a lo encontrado por Bohórquez (2020) respecto al desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes de tercer grado en Bogotá a través de un enfoque cualitativo de acción e investigación con encuestas, pruebas y talleres creativos de escritura, que demostró desarrollo de niveles normales de autonomía emocional. Con estos antecedentes se destaca la importancia de la autonomía emocional y el uso de un programa de CNV como potenciador del aprendizaje autónomo.

Asimismo, los resultados son semejantes a los encontrados por Pratiwi, & Waluyo, (2023) quienes investigaron en Tailandia, los efectos del uso de tecnologías interactivas para desarrollar el pensamiento autónomo, trabajando con dos grupos de estudiantes universitarios en el aprendizaje de una segunda lengua (Inglés), usando un diseño cuasiexperimental de dos grupos no equivalentes, concluyeron que el uso de técnicas interactivas había mejorado las habilidades del aprendizaje autónomo en relación al listening, reading, y structure, ya que al comparar el pre y el post test, había un Sig =0,00, que sustentaba la influencia del uso de la AI en el aprendizaje autónomo.

De igual manera los resultados son reafirmados por la investigación de Wang y Zhang (2022) quienes en su investigación Improvement of Students' Autonomous Learning Behavior by Optimizing Foreign Language Blended Learning Mode, para promover el aprendizaje autónomo utilizaron una combinación de actividades en línea y fuera de línea, en base a combinaciones de procesos exitosos, al finalizar concluyeron que las actividades combinadas favorecían el aprendizaje autónomo de los estudiantes, en el aprendizaje de una segunda lengua.

También los resultados son similares a los encontrados por Rojas y Maldonado (2020) quienes investigaron los efectos de un Programa de B-learning basado en la cultura local y con énfasis en las interacciones entre los estudiantes; la investigación desarrollada en escuelas públicas de Colombia encontró que había diferencias significativas en los aprendizajes autónomos desarrollados por el grupo experimental y el grupo de control.

Los resultados anteriormente expuestos se enmarcan en las concepciones teóricas que asumen la autonomía como una capacidad, que se va construyendo

gradualmente y desde la educación, tal como lo sostiene Kant; asimismo en esta mirada kantiana, la autonomía no se puede desligar de la moral, pues la disposición para actuar en libertad, condición de la autonomía se basa en el comportamiento moral, en el que se supedita el deber ser a cualquier actuación personal o antojadiza.

Desde la óptica del quehacer pedagógico debe subrayarse que, asumiendo el enfoque de la libertad como condición de la autonomía, no debe perderse de vista que ésta va ligada a la conciencia crítica, por ello se busca el respeto a la autonomía del estudiante, su curiosidad y su forma de expresarse, siempre con límites éticos (Peralta, 2004). Freire, a través de su pedagogía de la autonomía, sostuvo que dicho respeto es un derecho fundamental, y cualquier acción en su contra sería inmoral.

En relación al objetivo específico orientado a determinar el impacto del programa de CNV sobre la autogestión, los resultados encontrados al aplicar el pre test muestran que la mayoría de los estudiantes están en un nivel medio de desarrollo de las habilidades de autogestión de su aprendizaje (84,4%) y solo un 9,4% en nivel alto; al aplicar el post test, se constata que, los estudiantes del nivel alto son ahora de un 25% y los del nivel medio de un 75%, (tabla, 2).

De la misma manera al aplicar la prueba t se comprueba que  $Sig= 0,0000$ , para un  $p<0,01$ , por lo que puede afirmar que hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de la influencia del Programa de Comunicación no violenta en el las habilidades de autogestión del aprendizaje autónomo y aceptar la hipótesis alterna, que asume que hay influencia significativa del Programa de CNV, es decir si hay impacto del Programa de CNV en las habilidades de autogestión del aprendizaje autónomo de los estudiantes, (tabla,6). Estos resultados son reafirmados por los hallazgos de Alemu et al (2023) quienes, al estudiar los efectos de un Programa de entrenamiento en estrategias bajo el diseño cuasiexperimental de dos grupos no equivalentes, constataron que el grupo experimental logro mejorar su desempeño en la gestión de sus aprendizajes.

Los resultados obtenidos en relación a la autogestión del aprendizaje confirman la conceptualización que se tiene; así esta dimensión desde la perspectiva teórica, se

convierte en componente vital de la estructura del aprendizaje autónomo, ya que como señalan Núñez et al (2021) se trata de una capacidad en la cual las personas toman decisiones libres en relación al cómo resolver un problema, definiendo claramente las metas y las estrategias más idóneas para conseguirlas, lo que Garrison denomina como la definición de las tareas.

En relación al objetivo específico orientado a determinar el impacto del programa de CNV sobre la motivación de los estudiantes, los resultados encontrados al aplicar el pre test muestran que la mayoría de los estudiantes están en un nivel medio de desarrollo de la motivación para el aprendizaje (53,6%) y solo un 46,4% en nivel alto; al aplicar el post test, se constata que, los estudiantes del nivel alto en la motivación para lograr aprendizaje autónomo son ahora de un 78,1% y los del nivel medio de un 21,9%, (tabla, 3).

De la misma manera al aplicar la prueba t se comprueba que  $Sig= 0,0000$ , para un  $p<0,01$ , por lo que puede afirmar que hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de la influencia del Programa de Comunicación no violenta en la motivación para el aprendizaje autónomo y aceptar la hipótesis alterna, que asume que hay influencia significativa del Programa de CNV en la motivación para lograr aprender autónomamente, es decir si hay impacto del Programa de CNV en la motivación del aprendizaje autónomo de los estudiantes, (tabla,7).

Los resultados encontrados son similares a los hallazgos de Wang y Zhang (2022), quienes al investigar cómo una combinación de actividades en línea y fuera de línea favorecerían el aprendizaje autónomo, dicha investigación comprueba que el aprendizaje combinado estimulará la motivación de aprendizaje de los estudiantes de lenguas extranjeras y cultivará su capacidad de aprendizaje autónomo. De igual manera el programa de CNV permite construir y mejorar el valor percibido para ingresar y mantenerse en la meta y desarrollar tareas de aprendizaje de manera autónoma.

Conceptualmente la motivación es inherente al aprendizaje, por ello los resultados mostrados evidencian que la motivación ha sido el motor de las acciones para lograr aprendizajes autónomos; como señala Mazo (2012) la persona autónoma conoce la realidad y se conoce a si mismo desde los procesos interactivos que vive,

pero las decisiones que toma son libres, nacen de su interior, por ello, la motivación aquí es la fuerza interior que conscientemente lo moviliza hacia sus objetivos.

En relación al objetivo específico orientado a determinar el impacto del programa de CNV sobre las habilidades de automonitoreo de los estudiantes, los resultados encontrados al aplicar el pre test muestran que la mayoría de los estudiantes están en un nivel medio de desarrollo de las habilidades de automonitoreo para el aprendizaje (71,9%) y solo un 28,1% en nivel alto; al aplicar el post test, se constata que, los estudiantes del nivel alto en las habilidades de automonitoreo para lograr aprendizaje autónomo son ahora de un 50,0% y los del nivel medio de un 50,0%, (tabla, 4).

De la misma manera al aplicar la prueba t se comprueba que Sig.= 0,017, para un  $p < 0,05$ , por lo que puede afirmar que hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de la influencia del Programa de Comunicación no violenta en las habilidades de automonitoreo para el aprendizaje autónomo y aceptar la hipótesis alterna, que asume que hay influencia significativa del Programa de CNV en las habilidades de automonitoreo para lograr aprender autónomamente, es decir si hay impacto del Programa de CNV en la gestión del automonitoreo para el aprendizaje autónomo de los estudiantes, (tabla,8). Estos resultados, son similares a los obtenidos por Kansky y Maasarani (2022) que aplicaron una estrategia basada en la comunicación no violenta para mejorar la disposición al cambio, el comportamiento de cambio y las relaciones interpersonales, logrando mejoras significativas en las familias participantes en cuanto a que mejoraron las actitudes para gestionar su cambio comportamental respecto a su relación con el medioambiente.

Los resultados mostrados son reafirmados por Enríquez y Hernández (2021), quienes en su estudio sobre la autonomía en el aprendizaje en el contexto de la pandemia México, encontraron que aproximadamente el 54% de los estudiantes investigados podía evaluar la idoneidad de los recursos didácticos y 46% podía valorar la eficacia de sus estrategias y un 57% debía valorar sus logros con ayuda del docente. Ellos también destacaron la importancia de la motivación afectiva y

social para el aprendizaje autónomo, así como el fortalecimiento de la autoevaluación para la autorregulación.

Si sumamos estrategias y mediación docente con metodologías activas y trabajo colaborativo se estaría fomentando el aprendizaje autónomo y el desarrollo psicosocial como lo plantea Peralta (2023) citando a Ruiz et al. (2022) quien además propuso trabajar estas habilidades desde los primeros años para desarrollar estrategias autorreguladas; así como fortalecer su autoconcepto y capacidad para afrontar problemas.

En esta línea, los mismos Enríquez y Hernández (2021) Sugirieron que la Comunicación No Violenta (CNV) propició un diálogo empático en favor de la convivencia y fomentó un ambiente propicio para el aprendizaje autónomo, desde la reflexión y criticidad. Aspectos relevantes en la construcción de significados personales sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden. Es decir, un aprendizaje autónomo con implicación del estudiante, como lo sustenta Little (2001).

## V. CONCLUSIONES

1. Los resultados encontrados permiten fundamentar la conclusión general en tanto se ha comprobado que, al aplicar el Programa de comunicación no violenta, a través de los talleres respectivos, se ha obtenido un incremento porcentual notable de las habilidades del aprendizaje autónomo. Estas afirmaciones son respaldadas por los resultados de la prueba t, la cual muestra que Sig.=0,00, para un  $p < 0,01$ , por lo que puede concluirse que el Programa de CNV, ha influido en el aprendizaje autónomo. Esto refiere que el programa ha fortalecido la comunicación desde una mirada compasiva y autocompasiva con un impacto positivo que se observa en la tabla 1 donde el incremento ha sido de un 25% en alto nivel en el pretest; hacia un 62,5% en alto nivel en el postest. Lo que confirma que el programa impacta positivamente en el aprendizaje autónomo.
2. Los resultados también permiten afirmar que el Programa de CNV ha tenido impacto en la autogestión del aprendizaje autónomo, ya que al aplicar la prueba estadística t, se ha constatado que Sig.=0,00, para un  $p < 0,01$ ; es decir se concluye que sí hay influencia del programa CNV en la autogestión del aprendizaje autónomo. Además, se observa en la tabla 2 que en el postest desaparece el porcentaje de bajo nivel y el de alto nivel se incrementa de un 9,4% en el pretest hacia un 25% en el postest. Lo que sugiere que las estudiantes han mejorado en la autogestión de su propio proceso de aprendizaje al momento de elegir estrategias, recursos y espacios para aprender y compartir lo aprendido a través del desarrollo de talleres.
3. Por otro lado, los resultados sustentan la conclusión de que el Programa de CNV ha tenido impacto en la motivación para aprender autónomamente ya que al aplicar la prueba estadística t, se ha comprobado que Sig.=0,00, para un  $p < 0,01$ ; es decir se concluye que si hay influencia del CNV en la gestión de la motivación para el aprendizaje autónomo. Asimismo en la tabla 3 los resultados presentan una mejora notable con una disminución significativa en el nivel medio, de 53% en el pretest a 21.9% en el postest; y un aumento

considerable en el grupo con alto nivel de motivación, de 46,9% en el pretest a un 78,1% en el postest. Constatando de esta manera el impacto del programa de CNV en la motivación para ingresar y mantenerse en la meta.

4. Los resultados también permiten afirmar que el Programa de CNV ha tenido impacto en la gestión del automonitoreo ya que al aplicar la prueba estadística t, se ha constatado que Sig.=0,017, un  $p < 0,05$ ; es decir se concluye que si hay influencia del CNV en la gestión del automonitoreo. Adicionalmente, en la tabla 4 se observa una disminución en el medio nivel, de un 71,9% en el pretest a un 50% en el postest, así también, un incremento en el alto nivel, de un 28,1% en el pretest a un 50% en el postest. Lo que implica que el Programa de CNV fue efectivo en el proceso para asumir responsabilidades de acciones y razonamientos con experiencias metacognitivas, las cuales deberían seguirse trabajando.

## **VI. RECOMENDACIONES**

1. Se sugiere a los docentes asesores de tesis, estudiantes de pre y posgrado promover la investigación de la relación que hay entre la Comunicación no violenta y el aprendizaje autónomo desde otro enfoque como el cualitativo, y desde otros diseños como cuasi-experimental, descriptivo o correlacional, a fin de poder establecer con mayor precisión los alcances de la influencia entre las variables.
2. Se recomienda a los docentes metodólogos articular el método comunicativo que ofrece el programa de CNV para potenciar los procesos didácticos en las diferentes áreas académicas e identificar sus implicancias en el desarrollo de la autogestión, motivación y automonitoreo. Considerando como población a los estudiantes de los diferentes grados, así como con poblaciones de profesores que permitan identificar los atributos y cualidades de su práctica pedagógica, Luelmo (2020), pues con ello no solo se fomenta la autonomía en estudiantes, sino también permite que el docente lo sea en su práctica.
3. Se sugiere seguir trabajando la autogestión desde la toma de decisiones y la dirección que le darán los estudiantes a sus actividades, combinando estrategias propuestas tanto por ellos mismos, como entre compañeros y conjuntamente con los docentes desde la socialización, Lip (2021). Además de consensuar los criterios necesarios para alcanzar sus metas.
4. Se sugiere seguir investigando desde la práctica pedagógica la motivación y su vinculación con las metas personales, saberes previos y recompensas sociales que acerquen a los estudiantes a un aprendizaje que por sí mismo sea una mayor motivación. Para ello, el uso de programas como el de CNV podría fortalecerse o sumar con herramientas y técnicas de neuroeducación que combinan el ejercicio, la salud mental y emocional, como lo sugiere Mora (2020). Puesto que, como lo refiere, una motivación ligada a aspiraciones de superación personal permite un esfuerzo continuo que propicia la

adquisición del conocimiento y mejora la actitud de responsabilidad y compromiso.

5. A los docentes de educación básica, como a la dirección de la institución educativa donde se realizó el estudio, se recomienda seguir investigando, desde la práctica pedagógica de las diferentes áreas, la eficacia del Programa de Comunicación no violenta, en variables afines al aprendizaje autónomo, como el pensamiento crítico con fundamento en teorías socioculturales y cognitivas como lo propone Catpo (2021). De esta manera, se podría fortalecer la gestión de automonitoreo para mejorar la reflexión crítica y la colaboración con estrategias de regulación emocional articuladas con metas individuales y de equipo.
  
6. Se recomienda a los estudiantes y docentes universitarios abordar investigaciones multidisciplinarias y con modelos mixtos que permitan identificar los efectos de programas de capacitación que puedan establecer estándares para la competencia comunicativa como el estudio de Jung et al. (2023) o Epinat-Duclos et al. (2021) con el propósito de determinar el impacto de la empatía en contextos de salud y que, a la vez requieren que sea una propuesta educativa continua mejorar sistemáticamente los contextos de interacción y el uso de la estrategia de manera más autónoma en beneficio de su formación y más allá de contextos educativos.

## REFERENCIAS

- Agudelo Oses, C. A. (2022). *La escritura, la comunicación no violenta y el poder de los hábitos como elementos de vida para el desarrollo humano una novela con poesía: el sendero del artista: César Agudelo*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/29548>.
- Alemu, J., Defa, T., y Bedada, M. (2023) Empowering Learners With Autonomous Learning Strategies in EFL Classroom Through Extensive Reading Strategy
- Alla, Xhensila (2024) Lifelong Learning Interdisciplinary Journal of Research and Development, 11 (1) 27-32. doi.org/10.56345/ijrdv11n105 [https://www.researchgate.net/publication/379231881\\_Lifelong\\_Learning/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/379231881_Lifelong_Learning/citation/download)
- Artiles, J., Guerra, M., Aguilar, V., & Rodríguez, J. (2021). Agente conversacional virtual: La inteligencia artificial para el aprendizaje autónomo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 62, 107-144. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.86171>
- Bassi, I. G. (2019). Camino epistemológico de narrativas por la paz. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1235–1250. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1381>
- Benson, P. Autonomy in Language Learning. Retrieved on August 10, 2006 from <http://ec.hku.hk/autonomy/what.html> and <http://ec.hku.hk/autonomy/#k>.
- Caballero, et al (2023). El aprendizaje autónomo en educación superior. Revisión sistemática. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 3, 391. <https://revista.saludcyt.ar/ojs/index.php/sct/article/download/391/849/3336>
- Caicedo, J. A., & Obaco, E. E. (2020). Estrategias docentes en la solución de conflictos. *Revista De Investigación E Innovación*, 5(5), 32-41. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/682>
- Castillo, C. & Montero, M. (2020). Comunicación No Violenta (CNV) en situación de conflictos interpersonales: diseño de una escala reflexiva. *Revista de paz y conflictos* 13(1), 255-274. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7491364>

- Castillo, T. (2021). *La violencia escolar y el rendimiento académico en los estudiantes de educación básica regular: Una revisión sistemática* [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/56551/Castillo\\_MTA-SD.pdf](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/56551/Castillo_MTA-SD.pdf)
- Catpo, N. (2022) Pensamiento crítico y aprendizaje autónomo en estudiantes del quinto grado de secundaria en una institución educativa. [tesis de Maestría, Universidad César Vallejo] <https://hdl.handle.net/20.500.12692/81098>
- Cerda, et. al. (2014). Análisis Psicométrico de la Escala de Aprendizaje Autodirigido Basada en la teoría de Aprendizaje Autodirigido de Garrison. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación*, 1(39), 46-56. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645431005.pdf>
- Condori et al., (2023). Importancia del aprendizaje autónomo en la educación. *Revista de Climatología*, 23. 2313-2321. <https://rclimatol.eu/wp-content/uploads/2023/10/Articulo-CS23-Shamira.pdf>
- Danet, A. (2020). La comunicación no violenta entre teoría y práctica. Una revisión sistemática. *Revista de paz y conflictos* 13(1), 35-55. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v13i1.9547>
- Dey, S. (2021). La relevancia de los principios correlativos de educación de Gandhi en la educación para la paz. *Revista de Educación para la Paz* , 18 (3), 326–341. <https://doi.org/10.1080/17400201.2021.1989391>
- Enríquez, L., & Hernández, M. (2021). Alumnos en pandemia: Una mirada desde el aprendizaje autónomo. *Revista Digital Universitaria*, 22(2), 1-10. <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.2.11>
- Epinat-Duclos, J., Foncelle, A., Quesque, F., Chabanat, E., Duguet, A., Van der Henst, J. B., & Rossetti, Y. (2021). Does nonviolent communication education improve empathy in French medical students?. *International journal of medical education*, 12, 205–218. <https://doi.org/10.5116/ijme.615e.c507>

- Franco, M., Hormaza, M., & Gutiérrez, M. (2024). *Competencias socioemocionales potenciando el aprendizaje autónomo y la convivencia escolar* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/60733>
- Garrison, D. R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48 (1), 18-33. doi: [10.1177/074171369704800103](https://doi.org/10.1177/074171369704800103)
- González, C. (2023). [Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, N°. 188,](#) (Ejemplar dedicado a: Desafíos contemporáneos de la comunicación), págs. 125-139.
- Holec, H. (1981) (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.
- Jung, H., Lee, Y. H., & Park, J. H. (2023). Effects of Customized Communication Training on Nonviolent Communication, Nonverbal Communication, and Self-Acceptance: Evidence from Korean Nursing Students. *Iranian journal of public health*, 52(9), 1942–1951. <https://doi.org/10.18502/ijph.v52i9.13576>
- Knowles, M. (1989) *The Making of an Adult Educator. An autobiographical. Journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Koopman, S y Seliga, L. (2023). [Traducción] Enseñando la paz utilizando la comunicación no violenta para conversaciones difíciles en el aula universitaria. *Revista Ciudad Paz-ando*, 16(1), 142-160. <https://doi.org/10.14483/2422278X.20872>
- Kansky, R., & Maassarani, T. (2022). Teaching nonviolent communication to increase empathy between people and toward wildlife to promote human–wildlife coexistence. *Conservation Letters*, 15(1). <https://doi.org/10.1111/conl.12862>
- Laffin, A. (2024). 'The gospel of peace' makes a case for christian nonviolence with precision, passion. *National Catholic Reporter*, 60(10), 16. Retrieved from <https://www.proquest.com/trade-journals/gospel-peace-makes-case-christian-nonviolence/docview/2928372150/se-2>

- León-Moreno, C., & Musitu-Ferrer, D. (2019). Estilos de comunicación familiar, autoconcepto escolar y familiar, y motivación de venganza en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 51–58. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.316>
- Lizama y Cuevas (2019). Propuesta de un plan para potenciar el diálogo empático para promover un clima escolar más armónico mediante la comunicación no violenta. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano*. Santiago - Chile.
- Lip, A. (2022). Desarrollando autonomía en los niños a través del juego didáctico: *Revista Científica Eco ciencia*, 9(1), 30-46. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.91.58>
- Little, D. (2001). Learner autonomy and the challenge of tandem language learning via the internet. [https://www.ppli.ie/images/Language\\_Learner\\_Autonomy\\_WhatWhyHow.pdf](https://www.ppli.ie/images/Language_Learner_Autonomy_WhatWhyHow.pdf)
- Luelmo del Castillo, M.J. (2020). Autonomía del alumno: implicaciones para el profesor. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Mazo Álvarez, H. M., (2012). LA AUTONOMÍA: PRINCIPIO ÉTICO CONTEMPORÁNEO. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 115-132.[fecha de Consulta 23 de Julio de 2024]. ISSN: . Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856286009>
- Mena, M. & Ruiz, M. (2022). Educación híbrida: Alternativa para el aprendizaje autónomo de las matemáticas Hybrid education: An alternative for autonomous mathematics learning. *Educación y Sociedad*, 20(3), 190-210.
- Mendoza et al, (2022). Las Tics como soporte en el aprendizaje autónomo en estudiantes de nivel secundario: retos a alcanzar en la educación digital. *Ciencia latina*, 6(2). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1960>
- Marcos, M., & Moreno M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Disertaciones*, 13(1), 97-117.

[https://revistas.urosario.edu.co/xml/5115/511562674008/iRevisión de literatura .ndex.html](https://revistas.urosario.edu.co/xml/5115/511562674008/iRevisión%20de%20literatura%20index.html)

Núñez, A., Becerra, E., y Olalla, V. (2021) Autogestión del aprendizaje:Revisión de literatura.

[https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.33262%2Fexploradordigital.v4i3.1389?\\_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn9](https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.33262%2Fexploradordigital.v4i3.1389?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn9)

Ortega, M. (2019). *Propuesta de un Programa integral para potenciar la Comunicación No Violenta en el contexto escolar* [Tesis de Licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].

<https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/c3990177-4fbd-4c41-b167-9f16902335c2/content>

Paredes, A. S. (2023). El aprendizaje autónomo en educandos de Latinoamérica: Una revisión sistemática de literatura. *Revista de Climatología*, 23(1), 2294-2302. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2294-2302>

Peña, S. (2020). *Mediación policial a través de la comunicación no violenta* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/51503/tesis%20total%20u%CC%81tima%20versio%CC%81n.pdf>

Pérez Lasprilla, M. A. (2020). El aprendizaje autónomo en la educación superior, modalidad virtual: una lectura desde las antropotécnicas. *Academia y virtualidad*, 13(1), 80-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7395766>

Pérez Lorenzo, J. (2020). Sobre la negociación a la mediación: herramientas para tratar los conflictos en la escuela del siglo XXI. *Voces De La Educación*, 5(9), 40-51.

Peralta, A. (2023). Aprendizaje autónomo del estudiante de educación básica: Una revisión bibliográfica. *UCV-Scientia*, 15(1), 72-86. <https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v15n1a6>.

- Pratiwi, D. I., & Waluyo, B. (2023). Autonomous learning and the use of digital technologies in online English classrooms in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep423. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13094>
- Purwanto y Alabama., (2023) The peace education concept and practice at university: A sistematic reviw. *Cogent Education*, 10(2260724) <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2260724>
- Rocha, D. (2018). Comunicación no violenta (CNV) en las redes sociales: Estudio de caso de un grupo de practicantes en la red social Facebook. [Tesis de Maestría]. Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, M., & Furnari, D. (2021). ¿Existen los problemas de comunicación? Una reflexión académica desde la praxis. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 7(2), 1-10.
- Rodríguez, R. (2021). *Caracterización de la violencia escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Iquitos, Perú 2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Científica del Perú]. <http://repositorio.ucp.edu.pe/bitstream/handle/UCP/1327/ROSA%20RODRIGUEZ%20RODRIGUEZ%20-%20TESIS.pdf?sequence=1>
- Rojas, T., y Maldonado, T. (2021) aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera en un ecosistema b-learning culturalmente integrado. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528468>
- Rosenberg (2013) Comunicación no violenta: un lenguaje de vida - 1a ed.- 8a reimpresión - Buenos Aires : Gran Aldea Editores - GAE, 2013. <https://c15208330.ssl.cf2.rackcdn.com/uploads/public/3f3a23b05a0dcb7e26f24fb69a9d899b.pdf>
- Sáenz, et al (2024). Influencia del aprendizaje autónomo en la autoestima de los estudiantes de quinto año de básica. *Uniandes Epísteme*, 11(1), 17-31. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/3302>
- Soria, M., López-Pingarrón, L., Guerra, M. ., García, J. J., & Escanero, J. (2024). Evaluación del aprendizaje autodirigido en estudiantes de Medicina. Correlación

- con resultados académicos. *Revista educación, investigación, innovación Y Transferencia*, (4), 82–97. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_reiit/eiit.202418854](https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202418854)
- Sullivan, D. (2007). La no violencia comienza con el discurso: una entrevista con Emily Gaarder sobre la práctica de la comunicación no violenta. *Revista de justicia contemporánea*, 10 (1), 131-142. <https://doi.org/10.1080/10282580601158032>
- Sung, J.; Kweon, Y. (2022) Effects of a Nonviolent Communication-Based Empathy Education Program for Nursing Students: A Quasi- Experimental Pilot Study. *Nurs. Rep.* 2022, 12, 824–835. <https://doi.org/10.3390/nursrep12040080>
- Vélez, G., Angucia, M., Durkin, T., O'Brien, L. y Walker, S. (2021). Percepciones de profesores y administradores sobre la educación para la paz en las escuelas católicas de Milwaukee (EE. UU.). *Revista de Educación para la Paz*, 18 (3), 360–383. <https://doi.org/10.1080/17400201.2021.2005006>
- Vera Madrigal Villegas, & Vivian Vargas Barquero. (2014). Implementación de estrategias de la comunicación no violenta y la educación emocional en el aprendizaje de un segundo idioma. *Revista de Lenguas Modernas*, 20.
- Wang, X., & Zhang, W. (2021) Improvement of Students' Autonomous Learning Behavior by Optimizing Foreign Language Blended Learning Mode. DOI:[10.1177/21582440211071108](https://doi.org/10.1177/21582440211071108)
- Washington, F. (2023). *Aprendizaje autónomo en Moodle* [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Babahoyo]. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/13683>

## ANEXOS

### ANEXO 1: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala	Ítems
<b>Comunicación no violenta</b>	Se conceptualiza como un enfoque de comunicación que busca establecer conexiones basadas en la comprensión y la empatía, evitando el uso de la violencia física o verbal. (Rosenberg 2013)	El método será abordado por una rúbrica de habilidades de comunicación efectiva, empatía y resolución pacífica de problemas	<b>La observación</b>	Determina metas y describe objetivamente los criterios que le permitan evaluar su avance. Establece tiempos individuales y de equipo.	Ordinal	
			<b>Los sentimientos</b>	Describe experiencias anteriores identificando oportunidades, dificultades u obstáculos y los sentimientos que les genera. Socializa sus sentimientos que se generan antes durante y después de la actividad atendiendo oportunidades y obstáculos.	Ordinal	
			<b>Las necesidades</b>	Establece sus propósitos personales y acuerdos de equipo en relación a la meta. Realizan aclaraciones y requerimientos antes, durante y después de las actividades utilizando parafraseo.		
			<b>Las peticiones</b>	Determina criterios de evaluación para mantenerse en la meta voluntariamente. Expresa compromisos y establecen la medida del avance a partir del feedback empático.	Ordinal	
<b>Aprendizaje autónomo</b>	Es el proceso estratégico que deriva de la interacción de tres elementos: autogestión, automonitoreo y motivación para modelar las condiciones que permitan el logro de determinados objetivos de aprendizaje. (Garrison 1997)	La variable única (aprendizaje autónomo) ha sido medida mediante la aplicación en forma individual de una adaptación de la escala del modelo de Garrison, el mismo que se compone de 26 ítems y que tiene una escala de valoración de: Muy en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), De acuerdo (3), Muy de acuerdo (4).	<b>Autogestión</b>	Control de la tarea Gestión de actividades del aprendizaje	Ordinal	1,3,5,7,8,14,18,20
			<b>Motivación</b>	Motivación por ingreso a la tarea. Motivación por permanecer en la tarea.	Ordinal	2,9,10,12,15,17,22,26
			<b>automonitoreo</b>	Procesos cognitivos Procesos metacognitivos	Ordinal	4,6,13,16,19, 21, 23, 24, 25.

## ANEXO 2: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### FICHA TÉCNICA

Nombre del Cuestionario	Escala de Aprendizaje Autodirigido basada en el modelo de Garrison
Fecha de Creación	2014
Autor(es)	Cerda et al.,.
Adaptado por	Andrea Ganinna Aguilar Zapata
Procedencia	Chile
Administración	Administración individual
Tiempo de aplicación	30 a 40 minutos
Número de Ítems/Preguntas	26
Ámbito de aplicación	Educación
Significación	La escala mide tres dimensiones: autogestión, motivación y automonitoreo. Con 26 ítems que serán medidos en base a una escala de cuatro descriptores donde 1 es muy en desacuerdo y 4 es muy de acuerdo.
Objetivo	Medir el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria en las dimensiones de autogestión, motivación y automonitoreo.
Escala de Respuestas	1. Muy en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Muy de acuerdo
Niveles	Alto Medio Bajo
Confiabilidad	Alfa de Cronbach
Validez contenida	Juicio de expertos respecto a suficiencia, claridad, relevancia y coherencia.

## Cuestionario

Estimada estudiante, el siguiente cuestionario tiene como propósito conocer tu opinión sobre el aprendizaje autónomo. Es un cuestionario anónimo donde no hay respuestas buenas o malas, solo se requiere responder con sinceridad. Lee las afirmaciones presentadas a continuación y selecciona la opción que mejor refleje tu nivel de acuerdo con cada una de ellas marcando con una **X**.

Para responder a cada ítem debes tener en cuenta los siguientes valores: (1) Muy en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) De acuerdo y (4) Muy de acuerdo.

N°	Ítems	Escala			
		1	2	3	4
1	Soy bien organizada con cada actividad de aprendizaje.				
2	Acepto el desafío de aprender.				
3	Puedo decidir sobre la prioridad de mis aprendizajes.				
4	Soy capaz de asociar la información nueva con mis experiencias y contexto cuando estoy aprendiendo.				
5	Prefiero planificar cómo voy a aprender por mí misma.				
6	Estoy consciente de mis debilidades.				
7	Planifico soluciones para resolver mis problemas.				
8	Establezco horarios específicos para aprender cosas nuevas.				
9	Creo que el esfuerzo es necesario para mejorar mi desempeño.				
10	Disfruto cada vez que aprendo algo nuevo.				
11	Reflexiono de manera crítica sobre las nuevas ideas y los nuevos conocimientos.				
12	Creo que lo que aprendo me será útil y me ayudará en el futuro.				
13	Presto atención a todos los detalles de la situación antes de tomar una decisión.				
14	Cuando estoy frente a una tarea organizo las actividades y distribuyo el tiempo para prepararme y ejecutarla.				
15	Siempre me pregunto sobre el porqué de las cosas.				
16	Prefiero establecer mis propios criterios para evaluar mi desempeño.				
17	Confío en mis habilidades para aprender cosas nuevas.				
18	Soy eficiente en el manejo de mi tiempo.				
19	Me gustaría establecer mis propias metas antes de empezar una tarea.				
20	Soy capaz de gestionar mis actividades para buscar mi propio aprendizaje.				
21	Evalúo mis habilidades de manera realista.				
22	Me gustaría evaluar el nivel de avance de mi proceso de aprendizaje.				
23	Me corrijo cuando cometo errores.				
24	Pienso mucho mientras resuelvo un problema.				
25	Soy una persona responsable.				
26	Me gustaría aprender de mis equivocaciones.				

Muchas gracias por tu colaboración.

## ANEXO 3: EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

### Anexo 2

#### Ficha de validación de contenido para un instrumento

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos “Escala de Aprendizaje Autodirigido basado en el modelo de Garrison” que permitirá recoger la información en la presente investigación: Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Piura, 2024. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El/la ítem/pregunta pertenece a la dimensión/subcategoría y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El/la ítem/pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El/la ítem/pregunta tiene relación lógica con el indicador que está midiendo.	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota. Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

**Matriz de validación del cuestionario** “Escala de Aprendizaje Autodirigido basado en el modelo de Garrison”

**Definición de la variable:** El aprendizaje autodirigido o aprendizaje autorregulado es el manejo extremo del proceso de aprendizaje, donde el aprendiz mantiene un grado de independencia cuando decide qué aprender y cómo abordar la tarea de aprendizaje, independientemente de las competencias de entrada y de las contingencias contextuales. Garrison (1997)

Dimensión	Indicador	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Autogestión	Control de la tarea	Soy bien organizada con cada actividad de aprendizaje.	1	1	1	1	
		Planifico soluciones para resolver mis problemas.	1	1	1	1	
		Puedo decidir sobre la prioridad de mis aprendizajes.	1	1	1	1	
		Prefiero planificar cómo voy a aprender por mí misma.	1	1	1	1	
	Gestión de actividades del aprendizaje	Cuando estoy frente a una tarea organizo las actividades y distribuyo el tiempo para prepararme y ejecutarla.	1	1	1	1	
		Establezco horarios específicos para aprender cosas nuevas.	1	1	1	1	
		Soy eficiente en el manejo de mi tiempo.	1	1	1	1	
		Soy capaz de gestionar mis actividades para buscar mi propio aprendizaje.	1	1	1	1	
Motivación	Motivación por ingreso a la tarea	Acepto el desafío de aprender.	1	1	1	1	
		Siempre me pregunto sobre el porqué de las cosas.	1	1	1	1	
		Disfruto cada vez que aprendo algo nuevo.	1	1	1	1	
		Confío en mis habilidades para aprender cosas nuevas.	1	1	1	1	
	Motivación por permanecer en la tarea	Reflexiono de manera crítica sobre las nuevas ideas y los nuevos conocimientos.	1	1	1	1	
		Me gustaría evaluar el nivel de avance de mi proceso de aprendizaje.	1	1	1	1	
		Me gustaría aprender de mis equivocaciones.	1	1	1	1	
		Creo que el esfuerzo es necesario para mejorar mi desempeño.	1	1	1	1	
		Creo que lo que aprendo me será útil y me ayudará en el futuro.	1	1	1	1	

Automonitoreo	Procesos cognitivos	Me gustaría establecer mis propias metas antes de empezar una tarea.	1	1	1	1	
		Presto atención a todos los detalles de la situación antes de tomar una decisión.	1	1	1	1	
	Procesos metacognitivos	Pienso mucho mientras resuelvo un problema.	1	1	1	1	
		Soy capaz de asociar la información nueva con mis experiencias y contexto cuando estoy aprendiendo.	1	1	1	1	
		Evalúo mis habilidades de manera realista.	1	1	1	1	
		Me corrijo cuando cometo errores.	1	1	1	1	
		Prefiero establecer mis propios criterios para evaluar mi desempeño.	1	1	1	1	
		Soy una persona responsable.	1	1	1	1	
	Estoy consciente de mis debilidades.	1	1	1	1		

### Ficha de validación de juicio de experto

<b>Nombre del instrumento</b>	Escala de Aprendizaje Autodirigido basado en el modelo de Garrison
<b>Objetivo del instrumento</b>	Medir el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria en las dimensiones de autogestión, motivación y automonitoreo.
<b>Nombres y apellidos del experto</b>	Juan Jose Saavedra Olivos
<b>Documento de identidad</b>	03874808
<b>Años de experiencia en el área</b>	Más de 5 años
<b>Máximo grado académico</b>	Doctor
<b>Nacionalidad</b>	Peruano
<b>Institución</b>	I.E. ALF. FAP SAMUEL ORDOÑEZ V.
<b>Cargo</b>	Director
<b>Número telefónico</b>	949500251
<b>Firma</b>	 JUAN JOSE SAAVEDRA OLIVOS DNI 03874808
<b>Fecha</b>	06/06/2024

## Anexo 2

### Ficha de validación de contenido para un instrumento

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos “Escala de Aprendizaje Autodirigido basado en el modelo de Garrison” que permitirá recoger la información en la presente investigación: Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Piura, 2024. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El/la ítem/pregunta pertenece a la dimensión/subcategoría y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El/la ítem/pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El/la ítem/pregunta tiene relación lógica con el indicador que está midiendo.	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota. Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

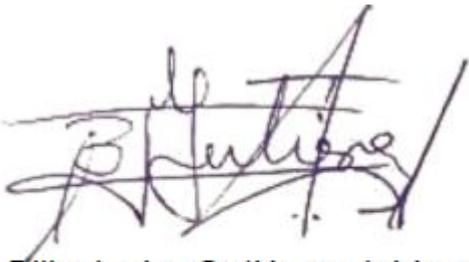
**Matriz de validación del cuestionario** “Escala de Aprendizaje Autodirigido basado en el modelo de Garrison”

**Definición de la variable:** El aprendizaje autodirigido o aprendizaje autorregulado es el manejo extremo del proceso de aprendizaje, donde el aprendiz mantiene un grado de independencia cuando decide qué aprender y cómo abordar la tarea de aprendizaje, independientemente de las competencias de entrada y de las contingencias contextuales. Garrison (1997)

Dimensión	Indicador	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Autogestión	Control de la tarea	Soy bien organizada con cada actividad de aprendizaje.	1	1	1	1	
		Planifico soluciones para resolver mis problemas.	1	1	1	1	
		Puedo decidir sobre la prioridad de mis aprendizajes.	1	1	1	1	
		Prefiero planificar cómo voy a aprender por mí misma.	1	1	1	1	
	Gestión de actividades del aprendizaje	Cuando estoy frente a una tarea organizo las actividades y distribuyo el tiempo para prepararme y ejecutarla.	1	1	1	1	
		Establezco horarios específicos para aprender cosas nuevas.	1	1	1	1	
		Soy eficiente en el manejo de mi tiempo.	1	1	1	1	
		Soy capaz de gestionar mis actividades para buscar mi propio aprendizaje.	1	1	1	1	
Motivación	Motivación por ingreso a la tarea	Acepto el desafío de aprender.	1	1	1	1	
		Siempre me pregunto sobre el porqué de las cosas.	1	1	1	1	
		Disfruto cada vez que aprendo algo nuevo.	1	1	1	1	
		Confío en mis habilidades para aprender cosas nuevas.	1	1	1	1	
	Motivación por permanecer en la tarea	Reflexiono de manera crítica sobre las nuevas ideas y los nuevos conocimientos.	1	1	1	1	
		Me gustaría evaluar el nivel de avance de mi proceso de aprendizaje.	1	1	1	1	
		Me gustaría aprender de mis equivocaciones.	1	1	1	1	
		Creo que el esfuerzo es necesario para mejorar mi desempeño.	1	1	1	1	
		Creo que lo que aprendo me será útil y me ayudará en el futuro.	1	1	1	1	

Automonitoreo	Procesos cognitivos	Me gustaría establecer mis propias metas antes de empezar una tarea.	1	1	1	1	
		Presto atención a todos los detalles de la situación antes de tomar una decisión.	1	1	1	1	
	Procesos metacognitivos	Pienso mucho mientras resuelvo un problema.	1	1	1	1	
		Soy capaz de asociar la información nueva con mis experiencias y contexto cuando estoy aprendiendo.	1	1	1	1	
		Evalúo mis habilidades de manera realista.	1	1	1	1	
		Me corrijo cuando cometo errores.	1	1	1	1	
		Prefiero establecer mis propios criterios para evaluar mi desempeño.	1	1	1	1	
		Soy una persona responsable.	1	1	1	1	
		Estoy consciente de mis debilidades.	1	1	1	1	

### Ficha de validación de juicio de experto

<b>Nombre del instrumento</b>	Escala de Aprendizaje Autodirigido basado en el modelo de Garrison
<b>Objetivo del instrumento</b>	Medir el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria en las dimensiones de autogestión, motivación y automonitoreo
<b>Nombres y apellidos del experto</b>	Billy Javier Gutiérrez Adrianzén
<b>Documento de identidad</b>	09598963
<b>Años de experiencia en el área</b>	Más de 5 años
<b>Máximo grado académico</b>	Maestría
<b>Nacionalidad</b>	Peruano
<b>Institución</b>	Universidad Nacional de Piura.
<b>Cargo</b>	Docente
<b>Número telefónico</b>	920768174
<b>Firma</b>	 Mg. Billy Javier Gutiérrez Adrianzén DNI: 09598963 C.Ps.P 12382
<b>Fecha</b>	06/06/2024

## Anexo 2

### Ficha de validación de contenido para un instrumento

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos “Escala de Aprendizaje Autodirigido basado en el modelo de Garrison” que permitirá recoger la información en la presente investigación: Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Piura, 2024. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El/la ítem/pregunta pertenece a la dimensión/subcategoría y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El/la ítem/pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El/la ítem/pregunta tiene relación lógica con el indicador que está midiendo.	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota. Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

**Matriz de validación del cuestionario** “Escala de Aprendizaje Autodirigido basado en el modelo de Garrison”

**Definición de la variable:** El aprendizaje autodirigido o aprendizaje autorregulado es el manejo extremo del proceso de aprendizaje, donde el aprendiz mantiene un grado de independencia cuando decide qué aprender y cómo abordar la tarea de aprendizaje, independientemente de las competencias de entrada y de las contingencias contextuales. Garrison (1997)

Dimensión	Indicador	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Autogestión	Control de la tarea	Soy bien organizada con cada actividad de aprendizaje.	1	1	1	1	
		Planifico soluciones para resolver mis problemas.	1	1	1	1	
		Puedo decidir sobre la prioridad de mis aprendizajes.	1	1	1	1	
		Prefiero planificar cómo voy a aprender por mí misma.	1	1	1	1	
	Gestión de actividades del aprendizaje	Cuando estoy frente a una tarea organizo las actividades y distribuyo el tiempo para prepararme y ejecutarla.	1	1	1	1	
		Establezco horarios específicos para aprender cosas nuevas.	1	1	1	1	
		Soy eficiente en el manejo de mi tiempo.	1	1	1	1	
		Soy capaz de gestionar mis actividades para buscar mi propio aprendizaje.	1	1	1	1	
Motivación	Motivación por ingreso a la tarea	Acepto el desafío de aprender.	1	1	1	1	
		Siempre me pregunto sobre el porqué de las cosas.	1	1	1	1	
		Disfruto cada vez que aprendo algo nuevo.	1	1	1	1	
		Confío en mis habilidades para aprender cosas nuevas.	1	1	1	1	
	Motivación por permanecer en la tarea	Reflexiono de manera crítica sobre las nuevas ideas y los nuevos conocimientos.	1	1	1	1	
		Me gustaría evaluar el nivel de avance de mi proceso de aprendizaje.	1	1	1	1	
		Me gustaría aprender de mis equivocaciones.	1	1	1	1	
		Creo que el esfuerzo es necesario para mejorar mi desempeño.	1	1	1	1	
		Creo que lo que aprendo me será útil y me ayudará en el futuro.	1	1	1	1	

Automonitoreo	Procesos cognitivos	Me gustaría establecer mis propias metas antes de empezar una tarea.	1	1	1	1	
		Presto atención a todos los detalles de la situación antes de tomar una decisión.	1	1	1	1	
	Procesos metacognitivos	Pienso mucho mientras resuelvo un problema.	1	1	1	1	
		Soy capaz de asociar la información nueva con mis experiencias y contexto cuando estoy aprendiendo.	1	1	1	1	
		Evalúo mis habilidades de manera realista.	1	1	1	1	
		Me corrijo cuando cometo errores.	1	1	1	1	
		Prefiero establecer mis propios criterios para evaluar mi desempeño.	1	1	1	1	
		Soy una persona responsable.	1	1	1	1	
		Estoy consciente de mis debilidades.	1	1	1	1	

### Ficha de validación de juicio de experto

<b>Nombre del instrumento</b>	Escala de Aprendizaje Autodirigido basado en el modelo de Garrison
<b>Objetivo del instrumento</b>	Medir el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria en las dimensiones de autogestión, motivación y automonitoreo.
<b>Nombres y apellidos del experto</b>	Rodrigo Paz Valle
<b>Documento de identidad</b>	43593416
<b>Años de experiencia en el área</b>	Más de 5 años
<b>Máximo grado académico</b>	Maestría
<b>Nacionalidad</b>	Peruano
<b>Institución</b>	Universidad Nacional de Piura
<b>Cargo</b>	Docente
<b>Número telefónico</b>	923102191
<b>Firma</b>	 <b>Mg. Rodrigo Paz Valle</b> PSICÓLOGO C. Ps. P. 21751  DNI: 43593416
<b>Fecha</b>	06/06/2024

## Anexo 2

### Ficha de validación de contenido para un instrumento

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos “Escala de Aprendizaje Autodirigido basado en el modelo de Garrison” que permitirá recoger la información en la presente investigación: Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Piura, 2024. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El/la ítem/pregunta pertenece a la dimensión/subcategoría y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El/la ítem/pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El/la ítem/pregunta tiene relación lógica con el indicador que está midiendo.	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota. Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

**Matriz de validación del cuestionario** “Escala de Aprendizaje Autodirigido basado en el modelo de Garrison”

**Definición de la variable:** El aprendizaje autodirigido o aprendizaje autorregulado es el manejo extremo del proceso de aprendizaje, donde el aprendiz mantiene un grado de independencia cuando decide qué aprender y cómo abordar la tarea de aprendizaje, independientemente de las competencias de entrada y de las contingencias contextuales. Garrison (1997)

Dimensión	Indicador	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Autogestión	Control de la tarea	Soy bien organizada con cada actividad de aprendizaje.	1	1	1	1	
		Planifico soluciones para resolver mis problemas.	1	1	1	1	
		Puedo decidir sobre la prioridad de mis aprendizajes.	1	1	1	1	
		Prefiero planificar cómo voy a aprender por mí misma.	1	1	1	1	
	Gestión de actividades del aprendizaje	Cuando estoy frente a una tarea organizo las actividades y distribuyo el tiempo para prepararme y ejecutarla.	1	1	1	1	
		Establezco horarios específicos para aprender cosas nuevas.	1	1	1	1	
		Soy eficiente en el manejo de mi tiempo.	1	1	1	1	
		Soy capaz de gestionar mis actividades para buscar mi propio aprendizaje.	1	1	1	1	
Motivación	Motivación por ingreso a la tarea	Acepto el desafío de aprender.	1	1	1	1	
		Siempre me pregunto sobre el porqué de las cosas.	1	1	1	1	
		Disfruto cada vez que aprendo algo nuevo.	1	1	1	1	
		Confío en mis habilidades para aprender cosas nuevas.	1	1	1	1	
	Motivación por permanecer en la tarea	Reflexiono de manera crítica sobre las nuevas ideas y los nuevos conocimientos.	1	1	1	1	
		Me gustaría evaluar el nivel de avance de mi proceso de aprendizaje.	1	1	1	1	
		Me gustaría aprender de mis equivocaciones.	1	1	1	1	
		Creo que el esfuerzo es necesario para mejorar mi desempeño.	1	1	1	1	
		Creo que lo que aprendo me será útil y me ayudará en el futuro.	1	1	1	1	

Automonitoreo	Procesos cognitivos	Me gustaría establecer mis propias metas antes de empezar una tarea.	1	1	1	1	
		Presto atención a todos los detalles de la situación antes de tomar una decisión.	1	1	1	1	
	Procesos metacognitivos	Pienso mucho mientras resuelvo un problema.	1	1	1	1	
		Soy capaz de asociar la información nueva con mis experiencias y contexto cuando estoy aprendiendo.	1	1	1	1	
		Evalúo mis habilidades de manera realista.	1	1	1	1	
		Me corrijo cuando cometo errores.	1	1	1	1	
		Prefiero establecer mis propios criterios para evaluar mi desempeño.	1	1	1	1	
		Soy una persona responsable.	1	1	1	1	
	Estoy consciente de mis debilidades.	1	1	1	1		

### Ficha de validación de juicio de experto

<b>Nombre del instrumento</b>	Escala de Aprendizaje Autodirigido basado en el modelo de Garrison
<b>Objetivo del instrumento</b>	Medir el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria en las dimensiones de autogestión, motivación y automonitoreo.
<b>Nombres y apellidos del experto</b>	Hanriet Edith García Berdejo
<b>Documento de identidad</b>	46240030
<b>Años de experiencia en el área</b>	Más de 5 años
<b>Máximo grado académico</b>	Maestría
<b>Nacionalidad</b>	Peruano
<b>Institución</b>	SENATI
<b>Cargo</b>	Docente
<b>Número telefónico</b>	999334690
<b>Firma</b>	 <b>Mgtz. Hanriet Edith García Berdejo</b> <b>C.Ps.P. 20122</b>
<b>Fecha</b>	06/06/2024

## ANEXO 4: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONSISTENCIA INTERNA

### Resultados prueba piloto:

Encuestada	ITEMS																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
E1	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4
E2	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
E3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	4	3	3	4	4	4	4	1	4	2	3	2	2	2	2	2	1
E4	3	3	3	3	3	4	3	2	4	4	2	4	3	3	4	2	2	2	3	3	3	4	3	4	4	2	2
E5	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	1	3	3	4	3	4	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3
E6	3	3	4	1	3	4	3	2	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	4	3	3	3	
E7	3	4	2	3	3	3	2	3	3	3	4	4	4	3	3	2	2	3	3	3	2	2	1	2	2	2	
E8	3	4	4	1	2	2	3	3	4	2	4	3	1	4	3	2	2	3	3	2	4	2	3	3	3	1	
E9	4	3	2	2	2	4	3	4	4	3	2	3	2	2	4	1	2	3	3	3	2	3	3	3	2	4	
E10	3	2	3	4	2	4	3	2	4	4	3	4	2	1	1	2	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	
E11	3	3	3	1	2	3	4	3	2	4	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	4	3	3	3	1	3	
E12	3	3	3	3	1	3	3	3	4	2	2	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	1	3	2	3	2	4
E13	3	1	3	1	3	3	2	4	3	3	2	1	3	4	2	1	2	3	3	3	2	3	4	2	3	4	
E14	2	1	1	1	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	
E15	2	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	

### Escala: ALL VARIABLES

#### Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	15	100,0
	Excluido <sup>a</sup>	0	,0
	Total	15	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,857	26

#### Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
75,47	105,267	10,260	26

## ANEXO 5: CONSENTIMIENTO Y ASENTIMIENTO INFORMADO

### Anexo 3

#### Asentimiento Informado (\*)

**Título de la investigación:** Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Piura, 2024.

**Investigadora:** Andrea Ganinna Aguilar Zapata

#### Propósito del estudio:

Le invitamos a participar en la investigación titulada Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Piura, 2024, cuyo objetivo es determinar el impacto del programa de CNV sobre el aprendizaje autónomo de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación del nivel secundario de una institución educativa Piura, 2024.

Esta investigación es desarrollada por la estudiante de posgrado del Programa de Maestría en Psicología Educativa, de la Universidad César Vallejo del campus Piura, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución educativa “Sagrado Corazón de Jesús” – Piura.

#### Descripción del problema de la investigación:

En Perú, el Currículo Nacional (CN) plantea, desde 2017, la inclusión de la competencia transversal: Gestiona de manera autónoma su aprendizaje; sin embargo, no ha tenido impacto positivo evidenciable. Así lo exponen los últimos resultados de evaluaciones publicados por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC] (2023): 3.2% de logro en Lectura; 2.6% en Matemática; y en Ciencia y tecnología, 2.6%; todos en zona rural. Esto refleja la necesidad de potenciar el uso de estrategias atendiendo al logro de desarrollo de competencias, incluyendo las transversales, sobre todo la que implica el aprendizaje autónomo como tal. En este sentido la Comunicación abre una posibilidad didáctica para desarrollar dichos aprendizajes en interacciones efectivas y empáticas.

#### Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Se realizará un cuestionario donde se recogerán opiniones y acuerdos sobre la investigación titulada: Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Piura, 2024.
2. Este cuestionario tendrá un tiempo aproximado de 30 a 40 minutos y se realizará en el aula de clases de la institución educativa.
3. Las respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

#### Participación voluntaria (principio de autonomía):



Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Si posterior a la aceptación, no desea continuar, puede hacerlo sin ningún problema.

**Riesgo (principio de No maleficencia):**

En la presente investigación NO existe riesgo o daño al participar en ella. Sin embargo, en el caso de que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

**Beneficios (principio de beneficencia):**

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

**Confidencialidad (principio de justicia):**

Los datos recolectados son anónimos y no se presenta ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia de la investigadora principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

**Problemas o preguntas:**

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la Investigadora: Andrea Ganinna Aguilar Zapata, email: [ganinnaaguilar@gmail.com](mailto:ganinnaaguilar@gmail.com) y la docente asesora: Mg. Merino Flores, Irene, email: [imerinof@ucvvirtual.edu.pe](mailto:imerinof@ucvvirtual.edu.pe)

.....

**Consentimiento**

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

**Nombre y apellidos:**

.....

**Fecha y hora:**

.....

Para garantizar la veracidad del origen de la información: en el caso que el consentimiento sea presencial, el encuestado y el investigador debe proporcionar: Nombre y firma. En el caso que sea cuestionario virtual, se debe solicitar el correo desde el cual se envía las respuestas a través de un formulario Google.



## Anexo 4

### Consentimiento Informado del Apoderado\*\*

**Título de la investigación:** Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Piura, 2024.

**Investigadora:** Andrea Ganinna Aguilar Zapata

#### Propósito del estudio:

Estamos invitando a su hijo (a) a participar en la investigación titulada, Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Piura, 2024. cuyo objetivo es determinar el impacto del programa de CNV sobre el aprendizaje autónomo de las estudiantes de tercero de secundaria en el área de comunicación del nivel secundario de una institución educativa Piura, 2024.

Esta investigación es desarrollada por una estudiante de posgrado, del programa de Maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo del campus Piura, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución educativa "Sagrado Corazón de Jesús"- Piura.

#### Descripción del problema de la investigación:

En Perú, el Currículo Nacional (CN) plantea, desde 2017, la inclusión de la competencia transversal: Gestiona de manera autónoma su aprendizaje; sin embargo, no ha tenido impacto positivo evidenciable. Así lo exponen los últimos resultados de evaluaciones publicados por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC] (2023): 3.2% de logro en Lectura; 2.6% en Matemática; y en Ciencia y tecnología, 2.6%; todos en zona rural. Esto refleja la necesidad de potenciar el uso de estrategias atendiendo al logro de desarrollo de competencias, incluyendo las transversales, sobre todo la que implica el aprendizaje autónomo como tal. En este sentido la Comunicación abre una posibilidad didáctica para desarrollar dichos aprendizajes en interacciones efectivas y empáticas.

#### Procedimiento

Si usted acepta que su hijo participe y su hijo decide participar en esta investigación:

1. Se realizará una encuesta o cuestionario donde se recogerán opiniones y acuerdos sobre la investigación titulada: Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Piura, 2024.
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 30 a 40 minutos y se realizará en el ambiente de aula de clases de la institución educativa.
3. Las respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

\*\* Obligatorio hasta menores de 18 años, consentimiento informado cuando es firmado por el padre o madre. Si fuese otro tipo de apoderado sería consentimiento por sustitución.

#### Participación voluntaria (principio de autonomía):



Su hijo puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a que su hijo haya aceptado participar, puede dejar de participar sin ningún problema.

**Riesgo (principio de No maleficencia):**

La participación de su hija en la investigación NO implica riesgo o daño para ella. Sin embargo, en el caso de que existan preguntas que le puedan generar incomodidad a su hija tiene la libertad de responderlas o no.

**Beneficios (principio de beneficencia):**

Mencionar que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

**Confidencialidad (principio de justicia):**

Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su hija es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

**Problemas o preguntas:**

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la Investigadora: Andrea Ganinna Aguilar Zapata email: [ganinnaaguilar@gmail.com](mailto:ganinnaaguilar@gmail.com) y la docente asesora: Mg. Merino Flores, Irene, email: [imerinof@ucvvirtual.edu.pe](mailto:imerinof@ucvvirtual.edu.pe)

**Consentimiento:**

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo participe en la investigación.

Nombre y apellidos:

.....

Fecha y hora:

.....



# ANEXO 6: REPORTE DE SIMILITUD EN SOFTWARE TURNITIN

feedback studio      Andrea Garinna Aguilar Zapata      Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Piura, 2024      /100      6 de 22



**Universidad César Vallejo**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRIA EN**  
**PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Piura, 2024

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**  
Maestra en Psicología Educativa

**AUTORA:**  
Andrea Garinna Aguilar Zapata (<https://orcid.org/0009-0007-5279-2188>)

**ASESORES**  
Mg. Merino Flores, Irene (<https://orcid.org/0000-0003-3026-5766>)  
Mg. Vélez Sancarranco, Miguel Alberto (<https://orcid.org/0000-0002-5557-2378>)

**LINEA DE INVESTIGACIÓN:**  
Educación y calidad educativa

**LINEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**  
Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

**PIURA – PERÚ**

2024

**Resumen de coincidencias**

16 %

Se están viendo fuentes estándar

Ver fuentes en inglés

**Coincidencias**

1	reportorio ucv.edu.pe	5 %
2	Entregado a Universidad...	3 %
3	hsl.hacela.net	1 %
4	www.researchgate.net	1 %
5	www.thebtl.com	<1 %
6	library.co	<1 %
7	www.revistabionatura...	<1 %
8	ibau.com	<1 %
9	Rosana Agencia Pire...	<1 %
10	core.ac.uk	<1 %
11	Entregado a Universidad...	<1 %
12	Entregado a Universidad...	<1 %
13	archive.org	<1 %
14	www.slideshare.net	<1 %
15	Entregado a Universidad...	<1 %
16	cybertesis.unam.mx.edu...	<1 %

## ANEXO 7: AUTORIZACIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

---



**I.E. "SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS"**  
*Misioneras Dominicanas del Rosario*



"Año del bicentenario de la consolidación de nuestra independencia de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

### AUTORIZACIÓN

La que suscribe, Mg. Gladys Patricia Chávez Guevara, Directora de la Institución Educativa "Sagrado Corazón de Jesús" Piura; autoriza a la docente Andrea Ganina Aguilar Zapata, identificada con DNI N° 05640554 para que desarrolle en nuestra institución las acciones previstas para su trabajo de investigación titulado: **Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Piura, 2024**, la misma que viene realizando como requisito para obtener el grado de Maestra en Psicología Educativa en la Universidad César Vallejo, filial Piura.

Se extiende la presente autorización a solicitud de la interesada y para los fines que estime conveniente.

Piura, 05 de junio de 2024

   
Mg. Gladys Patricia Chávez Guevara  
DIRECTORA

## ANEXO 8: PROGRAMA

### PROGRAMA EXPERIMENTAL

I. **Denominación:** Comunicación no violenta para el desarrollo del Aprendizaje Autónomo

II. **Datos informativos:**

- a. Ciudad: Piura
- b. Institución educativa: I. E. Sagrado Corazón de Jesús
- c. Tipo de gestión: Pública
- d. Turno: diurno
- e. Duración del programa: 12 sesiones
- f. Responsable: Andrea Ganinna Aguilar Zapata

III. **Introducción:**

El contexto educativo en el Perú, según el Proyecto Educativo Nacional al 2036, destaca la importancia de desarrollar aprendizajes autónomos en los estudiantes, reconociendo su singularidad y promoviendo su responsabilidad social. El programa “Comunicación no violenta para el desarrollo del aprendizaje autónomo”, dirigido a estudiantes de tercer año de secundaria, emerge como una herramienta propicia y se alinea con estos objetivos al fomentar la empatía, el diálogo y la toma de decisiones responsables, tanto a nivel individual como colectivo.

El uso del lenguaje es clave en este proceso, pues no solo permite ajustes y mejoras en el aprendizaje, sino que también influye significativamente en la dimensión emocional de los estudiantes, brindándoles seguridad y control sobre su proceso educativo. Por ello, el programa se abordará mediante la autogestión de estrategias para planificar, organizar y gestionar el tiempo, automonitorear su aprendizaje y motivarse, utilizando el enfoque de Comunicación No Violenta en el área de comunicación.

A través de la lectura, escritura y la expresión oral no solo fortalece las competencias lingüísticas, sino que también se fomenta la empatía, la colaboración y la creatividad,

esenciales para el aprendizaje autónomo y la construcción de entornos educativos enriquecedores que permiten al ser humano reflexionar sobre su existencia, organizar su mundo y forjar su desarrollo cultural.

El programa también promoverá la responsabilidad y la toma de decisiones autónomas. Al enseñar habilidades de comunicación efectiva, resolución pacífica de conflictos y empatía. Por otro lado, facilitará una comunicación efectiva entre estudiantes y educadores, creando un ambiente de confianza y respeto mutuo que promueve la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje.

La práctica del lenguaje, como sugiere Emilio Alarcos Llorach (1996), debería centrarse en la lectura, escritura y expresión oral, para superar la pobreza en el uso del lenguaje y la incapacidad de comunicar con claridad y, por ende, con efectividad. Sumado a ello, Vygotsky argumenta que, a través del mundo simbólico, se puede desarrollar genio lingüístico, transformando y representando significados mediante simbología abstracta. Estas ideas se refuerzan con un lenguaje de vida que se centra en inculcar actitudes positivas para reemplazar las actitudes negativas que nos dominan y se evidencian en la comunicación, como plantea Marshall Rosenberg (2013). Este proceso creativo de transformación inspira la creación de un mundo mejor.

Por ello, este programa basado en la Comunicación no violenta empodera a los estudiantes para expresar sus necesidades, participar activamente en su aprendizaje y construir relaciones saludables posicionándose como una herramienta integral para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de un mundo cambiante y complejo.

#### **IV. Justificación:**

Esta investigación se justifica teóricamente al basarse en la propuesta de Marshall Rosenberg (2013) y en una revisión exhaustiva de modelos teóricos relacionados. Esta perspectiva amplia puede enriquecer el cuerpo teórico para promover un aprendizaje eficaz e integral.

Desde una perspectiva práctica, la implementación de un programa de CNV puede mejorar la dinámica del aula a través de talleres basados en este enfoque,

promoviendo un clima de confianza y empoderando a los estudiantes para asumir un papel más activo en su proceso educativo.

Desde el punto de vista metodológico, al utilizar un enfoque preeexperimental, se propone una intervención pedagógica para examinar la influencia de una variable sobre la otra. Además, al usarse instrumentos de medición validados, se espera obtener datos precisos que permitan el uso o réplica de este modelo.

Por otro lado, desde el ámbito social, el trabajo contribuye a la formación de individuos reflexivos y autónomos, preparándolos para enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

#### **V. Objetivo general:**

Planificar talleres bajo el método de Comunicación no violenta para desarrollar el aprendizaje autónomo desde el área de Comunicación en las estudiantes de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús – Piura 2024.

#### **VI. Objetivos específicos**

- a. Aplicar talleres con las cuatro etapas de la comunicación no violenta para mejorar la autogestión en las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2024.
- b. Aplicar talleres con las cuatro etapas de la Comunicación no violenta para mejorar la motivación en las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2024.
- c. Aplicar talleres con las cuatro etapas de la Comunicación no violenta para mejorar el automonitoreo en las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2024.

#### **VII. Metodología:**

Desarrollo del método de Comunicación no violenta a través de las competencias comunicativas de lectura, escritura y expresión oral. Se iniciará con la aplicación de un cuestionario de entrada para diagnosticar el nivel de aprendizaje autónomo, el mismo que se realizará al final del programa.

Posteriormente se realizarán 10 talleres con un porcentaje de 80% de trabajo colaborativo y un 20% individual a través de acompañamiento más cercano. Cada taller se desarrollará con actividades de inicio, desarrollo y cierre, equivalentes a “ante la meta”, “en el proceso” y “ante el resultado” respectivamente; donde se articulará el método de CNV con las dimensiones de autogestión, motivación y automonitoreo a través de estrategias utilizando los procesos didácticos de la lectura, escritura y la expresión oral del área de comunicación. Se iniciará con la práctica de lectura activa: "Leemos con todos nuestros sentidos". Luego generaremos un texto narrativo "Mi lenguaje de vida" y se concluirá con un conversatorio con invitados: "Expresamos con sinceridad, recibimos con empatía", finalmente se realizará un ejercicio de extrapolación del método con la lectura del mes Yawar Fiesta de José María Arguedas.

#### **VIII. Recursos:**

- Textos sobre Comunicación No Violenta.
- Horarios personales de gestión del tiempo.
- Rúbricas de evaluación.
- Materiales impresos para desarrollar retos y rutas de trabajo en equipo.

#### **IX. Evaluación:**

1. Autogestión de tareas: Evaluación del plan de lectura y gestión del tiempo en sesiones.
2. Desarrollo de la motivación: Observación de la participación en actividades, reflexiones personales y valoraciones individuales y de equipo con el método CNV.
3. Automonitoreo del aprendizaje: Revisión de metas smart, *feedback* empático y autoevaluaciones, compromisos individuales y de equipo.
4. Competencias comunicativas: Evaluación de la lectura, escritura y expresión oral utilizando desempeños precisado y criterios de evaluación.

## X. Secuencia de actividades

### Producto 1: “Leemos con todos nuestros sentidos”

	Talleres	Actividad	Ruta del modelo
Lee	Planificamos y organizamos el tiempo de lectura	Creación de un plan de lectura, estableciendo tiempos específicos para leer 4 textos sobre juicios, sentimientos, necesidades y peticiones. Además de metas de lectura y estrategias a utilizar.	<p><b>¿Qué veo?</b></p> <p>Determina metas y describe objetivamente los criterios que le permitirán evaluar su avance estableciendo tiempos individuales y de equipo.</p> <p><b>¿Qué siento?</b></p>
	Autorregulamos nuestra comprensión con estrategias de lectura	Lectura activa de los textos sobre Comunicación No Violenta y aplicación de las estrategias previstas. Anotaciones, ideas clave, reflexiones personales y preguntas durante la lectura.	<p>Describen experiencias anteriores que surgieron identificando oportunidades, dificultades u obstáculos y qué sentimientos les generó.</p> <p>Socializa los sentimientos que se generan antes, durante y después de las actividades atendiendo a oportunidades y obstáculos.</p>
	Reflexionamos sobre la efectividad de estrategias en equipo	<p>Discusión dirigida para compartir notas en grupos pequeños, discutirán los puntos principales del texto y completarán una evaluación sobre su comprensión.</p> <p>Reflexión de resultados con <i>feedback</i> empático.</p>	<p><b>¿Qué necesito?</b></p> <p>Establece sus propósitos personales y acuerdos de equipo en relación a la meta (propósito).</p> <p>Realiza aclaraciones y requerimientos antes, durante y después usando el parafraseo.</p> <p><b>¿Qué pido?</b></p> <p>Determinar criterios de evaluación para mantenerse en la meta voluntariamente.</p> <p>Expresa compromisos y establecen la medida del avance a partir de <i>feedback</i></p>

## Producto 2: “Mi lenguaje de vida”

	Taller	Actividad	Ruta del modelo
Escribe	Nos preparamos para narrar desde la autoficción	Revisión de modelos de textos fantásticos cortos.  Elaboración de plan textual organizando propósito e ideas en equipo con un trinomio fantástico sobre sus resultados de lectura de Comunicación No Violenta.	<p><b>¿Qué veo?</b></p> <p>Determina metas y describe objetivamente los criterios que le permitirán evaluar su avance estableciendo tiempos individuales y de equipo,</p> <p><b>¿Qué siento?</b></p> <p>Describen experiencias anteriores que surgieron identificando oportunidades, dificultades u obstáculos y qué sentimientos les generó.</p> <p>Socializa los sentimientos que se generan antes, durante y después de las actividades atendiendo a oportunidades y obstáculos</p>
	Escribimos una narración sobre una situación de CNV	Redacción de un texto narrativo, incluyendo desafíos y aprendizajes relacionados con sentimientos y necesidades satisfechas y no satisfechas en 50 palabras.	<p><b>¿Qué necesito?</b></p> <p>Establece sus propósitos personales y acuerdos de equipo en relación a la meta (propósito).</p> <p>Realiza aclaraciones y requerimientos antes, durante y después usando el parafraseo.</p>
	Revisamos nuestros textos con empatía	Intercambio de textos entre compañeras para la recepción empática de observaciones sin juicio. Coevaluación utilizando criterios consensuados.  Intercambio de parafraseo y feedback.  Compromisos de mejora.  Selección del texto para el siguiente producto.	<p><b>¿Qué pido?</b></p> <p>Determinar criterios de evaluación para mantenerse en la meta voluntariamente.</p>
	Reparamos la escritura	Método de comprobación final.  Se extrapola la experiencia de CNV hacia un texto literario “Yaguar Fiesta” (lectura del mes)  Textualiza un microrrelato con la ruta de biadnomios sobre la corrida de toros.	Expresa compromisos y establecen la medida del avance a partir de feedback

**Producto 3: “Expresamos con sinceridad, recibimos con empatía”**

	Taller	Actividad	Ruta del modelo
Se expresa oralmente	Planificamos y organizamos nuestro conversatorio	Planificación y organización de equipos para un juego de roles sobre Comunicación No Violenta, dirigida a un invitado especial.	<p><b>¿Qué veo?</b></p> <p>Determina metas y describe objetivamente los criterios que le permitirán evaluar su avance estableciendo tiempos individuales y de equipo.</p> <p><b>¿Qué siento?</b></p>
	Nos expresamos de manera clara y empática	Presentación del juego de roles y conversatorio con sus padres o cuidadores invitados, presentando sus ideas y experiencias, respondiendo a preguntas.	<p>Describen experiencias anteriores que surgieron identificando oportunidades, dificultades u obstáculos y qué sentimientos les generó.</p> <p>Socializa los sentimientos que se generan antes, durante y después de las actividades atendiendo a oportunidades y obstáculos</p>
	Reflexionamos sobre la experiencia y nos autoevaluamos	Las estudiantes reflexionarán sobre la eficacia de su comunicación y realizan traducciones del “tener que” al “elegir”.	<p><b>¿Qué necesito?</b></p> <p>Establece sus propósitos personales y acuerdos de equipo en relación a la meta (propósito).</p> <p>Realiza aclaraciones y requerimientos antes, durante y después usando el parafraseo.</p> <p><b>¿Qué pido?</b></p> <p>Determinar criterios de evaluación para mantenerse en la meta voluntariamente.</p> <p>Expresa compromisos y establecen la medida del avance a partir de feedback</p>

## XI. Secuencia de talleres

### Taller 1: Planificamos y organizamos el tiempo de lectura

Desempeño precisado	Criterios de evaluación
Selecciona de manera autónoma metas, actividades, estrategias, tiempo. Obstáculos y oportunidades, antes durante y después de leer.	Identifica aspectos importantes para leer. Selecciona estrategias antes durante y después. Actualiza el propósito según sus necesidades.

### Secuencia didáctica

Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inicia con respiraciones guiadas y un ejercicio de atención concentración.</li> <li>• Las estudiantes completan el enunciado “Frente a la lectura yo...”</li> <li>• Luego se muestra la ruta CNV en el material de lectura preparado, el cual se usará en las clases consecutivas y se realizan las siguientes preguntas: ¿Qué observas?, hojean el texto, ¿Qué sientes ante ello?, recurren a las listas del texto ¿Qué necesitas?, identifican causas ¿Qué pides o propones?</li> <li>• Se enuncia el propósito y se pregunta cuál de las peticiones guarda mayor relación con él.</li> </ul>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se plantea la estructura de una meta SMART para iniciar el plan de lectura.</li> <li>• Se realiza una lluvia de ideas sobre lo que se requiere para lograr su meta, respecto a ideas de tiempo, actividades, espacio, organizador.</li> <li>• Cada estudiante elabora una meta personal frente al propósito buscando que sea relevante para ella y su proceso de lectura.</li> <li>• Se invita a formar equipos y redactar una meta para leer bajo la técnica de redacción de metas SMART.</li> <li>• Elaboran un cuadro de doble entrada para desarrollar los aspectos que se planificarán en los momentos antes, durante y después según las metas trabajadas en equipo.</li> <li>• Las estudiantes socializan sus organizadores en plenario comentando qué observaron, qué sintieron, qué necesitan para lograr la meta y qué piden a otras personas para lograrla.</li> <li>• Una responsable de equipo realiza un feedback empático sobre el trabajo de otro equipo (empieza por lo positivo y luego plantea sugerencias respecto a los vacíos o dificultades observadas).</li> </ul>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente utiliza el parafraseo para sintetizar la experiencia a partir de las consignas dadas en el taller y las respuestas dadas.</li> <li>• Establecen conclusiones y asumen el compromiso de cumplir su meta.</li> </ul>

## Taller 2: Autorregulamos nuestra comprensión con estrategias de lectura

Desempeño precisado	Criterios de evaluación
Utiliza estrategias de lectura identificando ventajas y limitaciones para el logro de sus metas de lectura	Reconoce los pasos de cada estrategia. Realiza en equipo el uso de la estrategia. Evalúa la estrategia que mayor utilidad le generó al leer.

### Secuencia didáctica

Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicios de respiración en 4" 3"8" luego ejercicio de atención concentración identificando 10 objetos con colores específicos.</li> <li>Presentación del propósito de la sesión e identificamos los aspectos de ser específicos, medible, alcanzable, relevante y temporal; luego se plantea la pregunta:</li> <li>¿Qué estrategia de las planificadas en tu plan de lectura podría ayudarte a cumplir el propósito de hoy?</li> <li>Con las respuestas se identifican 1 o dos aspectos (los más recurrentes) y se reflexiona sobre la relevancia de su uso en las metas previstas por ellas.</li> <li>Se propone realizar una meta personal para la sesión a partir de la participación de una compañera que se asumirá como la meta del aula.</li> </ul>			
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ante la meta planteada se aplica la rutina de pensamiento: veo – siento - necesito – pido. La petición se orienta hacia el trabajo de equipo.</li> <li>Se divide el aula en tres columnas correspondientes a cada lectura seleccionada de la separata.</li> <li>Se desarrollan las 3 estrategias e identifican el paso a paso.</li> </ul> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Generamos una situación comunicativa</td> <td>Construimos imágenes mentales</td> <td>Interrogamos al texto</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>La docente acompaña el proceso planteando obstáculos y oportunidades según sean textos literarios o no literario, en prosa o verso, continuos o discontinuos en diferentes situaciones comunicativas.</li> <li>Se toman los textos literarios, se identifica la voz poética y se acompaña la lectura a partir de preguntas que vinculan los sentidos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué ves?</li> <li>¿Qué hueles?</li> <li>¿Qué escuchas?</li> <li>¿Qué saboreas?</li> <li>¿Qué tocas?</li> </ul> </li> <li>Se solicita a cada fila genere una pregunta para cada texto a partir de ejemplos como:             <ul style="list-style-type: none"> <li>¿cuál es la idea más importante en...?</li> <li>¿cuál es la finalidad que persigue ...?</li> <li>¿cuál es la intención del autor?</li> </ul> </li> <li>Después de conocer las 3 estrategias reflexionamos sobre las preguntas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Te ayudaron a identificar información?,</li> <li>¿Has podido deducir información?</li> <li>¿Te permiten opinar evaluar o valorar al texto?</li> </ul> </li> </ul>	Generamos una situación comunicativa	Construimos imágenes mentales	Interrogamos al texto
Generamos una situación comunicativa	Construimos imágenes mentales	Interrogamos al texto		

Cierre	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se pide a cada equipo que parafraseen a algún equipo de los que han participado.</li><li>• Se propone el feedback empático</li><li>• Se formula la pregunta ¿qué aspectos de la meta inicial necesitamos fortalecer? ¿Cómo lo podríamos mejorar en el siguiente taller?</li></ul>
--------	---

### Taller 3: Reflexionamos sobre la efectividad de estrategias en equipo

Desempeño precisado	Criterios de evaluación
Desarrollan una discusión dirigida a partir de la lectura: “El dolor de expresar nuestras necesidades frente al dolor de no expresarlas”	Discuten sobre notas del texto en pequeños grupos. Generan dos argumentos que expliquen la efectividad de la estrategia elegida.

### Secuencia didáctica

Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de concentración con órdenes cruzadas</li> <li>• Se presentan las estrategias del taller anterior y se formulan preguntas sobre la utilidad en otros contextos y sobre la posibilidad de usarlas de manera conjunta.</li> <li>• Se pregunta si el uso de las estrategias, nos pueden mantener en la meta. ¿De qué manera?</li> <li>• Se plantea el propósito de la sesión y como reto se pide que lo convirtamos en una meta específica y con un tiempo establecido para trabajar en equipo.</li> </ul>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se revisan las lecturas realizadas hasta el momento y aplicamos la rutina CNV: ¿qué has visto mientras leías?, ¿qué has sentido?, ¿qué has necesitado?, ¿qué pedirías a tu equipo para cumplir la meta?</li> <li>• Se invita a leer el texto: “El dolor de expresar nuestras necesidades frente al dolor de no expresarlas”</li> <li>• Aplican las estrategias del taller anterior y agregan una propuesta que les haya generado buenos resultados en el pasado.</li> <li>• Se ajustan los tiempos para leer y aplicar las estrategias y luego otro para la discusión dirigida.</li> <li>• Parafrasean la idea principal del texto y elaboran dos argumentos para justificar sus elecciones.</li> <li>• En consenso seleccionan a dos compañeras para argumentar con evidencias del texto la efectividad de la estrategia.</li> <li>• Se pide a algunas estudiantes que parafraseen los argumentos dados por sus compañeras.</li> </ul>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realiza el feedback empático empezando por aspectos positivos, sin crítica y las sugerencias como peticiones claras y sinceras.</li> <li>• Se evalúa la meta planteada al inicio de la sesión y lo avanzado desde el taller 1.</li> <li>• Se invita a desarrollar en familia los cuestionarios sobre observación sin juicio e identificación de sentimientos, presentes en la separata.</li> </ul>

#### Taller 4: Nos preparamos para narrar desde la autoficción

Desempeño precisado	Criterios de evaluación
Elaboran un plan textual organizando propósito e ideas en equipo sobre las lecturas de Comunicación no violenta.	<p>Establece su propósito de escritura.</p> <p>Delimita la situación a partir de sentimientos cuando las necesidades están satisfechas o insatisfechas.</p> <p>Elabora 5 biadnomios fantásticos.</p>

#### Secuencia didáctica

Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de respiración, concentración e imaginación a partir de una lectura previa.</li> <li>• Leemos una situación comunicativa extraída de las lecturas de la separata de CNV. “Dos personas discuten y están a punto de separarse. En la escena, una está en la escalera y la otra en la cocina. Están enfrentados, tratan de reconciliar sus diferencias pero es muy difícil”.</li> <li>• Se aplican preguntas sobre elementos de la narración, dónde, cuándo, quiénes y detalles que puedan completar la situación.</li> <li>• Se recalca la importancia de los detalles en la narración.</li> <li>• Se plantea el propósito</li> </ul>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se organiza la clase en equipos.</li> <li>• Establecemos la ruta de la creación de biadnomios fantásticos.               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Eligen 5 palabras de la lista de sentimientos cuando las necesidades están satisfechas y 5 de cuando no están satisfechas. Se juega a transformar los adjetivos en sustantivos y viceversa.</li> <li>b. Se seleccionan parejas de la lista alejadas semánticamente.</li> <li>c. Se muestran y se entrelazan mediante una preposición.</li> <li>d. Escribimos un esquema para precisar situaciones comunicativas.</li> </ol> </li> <li>• Compartimos y elegimos 5 para trabajar en el siguiente taller.</li> <li>• Tomamos decisiones en equipo sobre el plan textual sobre el propósito, su destinatario, el punto de vista y la delimitación de la temática a abordar desde la empatía y la autoficción.</li> </ul>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En equipos comentan sus decisiones y se parafrasean las situaciones sugeridas.</li> <li>• Anticipan las dificultades que se puedan presentar para construir la historia y alternativas de cómo solucionarlas en equipo.</li> </ul>

## Taller 5: Escribimos una narración sobre una situación de CNV

Desempeño precisado	Criterios de evaluación
Escriben un microrrelato en equipo con 5 biadnomios fantásticos y 50 palabras sobre una situación de CNV.	Mantiene el tema de la situación comunicativa. Establece secuencia lógica y temporal. Utiliza 5 biadnomios y 50 palabras. Utiliza signos de puntuación como recursos cohesivos. Responde al propósito y destinatario.

### Secuencia didáctica

Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de respiración y afecto “Yo soy...” ajustando posturas.</li> <li>• Se presentan microrrelatos y bajo la expresión “Los textos literarios crean mundos ficticios para cubrir necesidades expresivas” se pregunta: ¿qué emoción, sentimiento e idea expresan los textos? Y ¿cómo o con qué se construyen los mundos ficticios?</li> <li>• Se presenta el propósito de taller.</li> </ul>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo la estrategia del modelado la docente presenta una narración con 5 biadnomios diferentes a los propuestos por ellas en el taller anterior para identificar los recursos estilísticos y de forma del microrrelato.</li> <li>• Se presentan los criterios con los que se evaluará su texto y se realiza la comprobación con el texto dado.</li> <li>• Se pide la participación de las estudiantes si desean agregar otro criterio y se anexa.</li> <li>• Cada equipo se organiza y empieza su proceso creativo en el tiempo establecido en el propósito.</li> <li>• La docente a cada equipo corroborando la participación y animando a generar conexiones y asociaciones desde sus experiencias o de alguien cercano.</li> <li>• Al término del tiempo, cada equipo revisa su texto con los criterios presentados.</li> <li>• Una responsable de cada equipo comparte la autoevaluación de equipo y otra compañera lee el texto realizado.</li> <li>• A través del feedback empático se valoran los aspectos positivos y realizan sugerencias.</li> </ul>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Junto a la docente se reflexiona sobre la rutina CNV mientras se trabajaba en equipo. ¿Qué hemos visto?, ¿qué hemos sentido?, ¿qué hemos necesitado?, ¿qué nos hemos pedido? y ¿cómo nos ha beneficiado el trabajo en equipo?</li> <li>• Se solicita realizar el mismo proceso de manera individual como una experiencia de reescribir la escritura con plena libertad de realizar cambios al texto, pero ajustándose a los criterios de evaluación.</li> </ul>

## Taller 6: Revisamos nuestros textos con empatía

Desempeño precisado	Criterios de evaluación
Reflexionan en parejas sobre el proceso de reescribir la escritura.	Identifica lo que ve y siente de manera cognitiva su compañera. Revisa el texto en base a criterios establecidos. Ofrece feedback y lo parafrasea como estrategia de confirmación de lo dicho por su compañera.

### Secuencia didáctica

Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicios de respiración y atención - concentración "Identifico los detalles auditivos de mi entorno"</li> <li>Se realizan preguntas de reflexión sobre su experiencia basada en sentimientos y necesidades: Cuando escribiste tu texto, ¿te pudiste concentrar en lo que querías escribir y en cómo lo ibas escribiendo? ¿Cómo te sientes mientras escribes? ¿Te sientes contenta contigo misma del resultado? ¿Tuviste alguna dificultad?, ¿cómo la superaste?</li> <li>Se refuerza la idea de que la revisión y la corrección son procesos fundamentales y que implican la reflexión en el proceso de escritura.</li> <li>Se enuncia el propósito y se reitera que en los roles de la sesión observaremos e identificaremos necesidades de quien escribe, quien lee y quien acompaña.</li> </ul>									
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se pregunta sobre cómo corregir y reajustar. ¿Cómo te sientes cuando alguien te dice que cambies algo en tu texto? Cuando corriges el texto, ¿te preguntas si es realmente los que querías escribir? Cuando no te gusta lo que lees, ¿buscas lo que piensas que está mal y lo resaltas o marcas? ¿Qué crees que se necesita para mejorar los textos?</li> <li>Se recuerdan los criterios de revisión y si desean agregar otro lo proponen.</li> <li>Organizamos la ubicación del aula en parejas y comparten sus textos</li> <li>Realizan una primera lectura para identificar de qué se trata el microrrelato y luego una segunda lectura realizando marcas y observaciones.</li> <li>Se intercambian los textos nuevamente, se lee y expresa lo que escribió su compañera a través del parafraseo.</li> <li>Se realizan aclaraciones sobre ideas y observaciones.</li> <li>Se realiza el feedback empático dando sugerencias desde lo positivo.</li> <li>La docente acompaña el proceso interviniendo donde haya dudas y recordando el diálogo empático entre las parejas. Se completa un cuadro general del aula sobre lo que está funcionando y lo que no está funcionando desde la CNV.</li> </ul> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Roles</th> <th style="width: 33%;">Está funcionando</th> <th style="width: 33%;">No está funcionando</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Lectora</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Escritora</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observan su nivel actual en la competencia de escritura, identifican las oportunidades y cada una plantea un compromiso para controlar y automonitorear sus rutas para escribir, revisar y corregir.</li> </ul>	Roles	Está funcionando	No está funcionando	Lectora			Escritora		
Roles	Está funcionando	No está funcionando								
Lectora										
Escritora										

Cierre	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se comenta sobre la palabra “debería” como una expresión recurrente en toda revisión y su enorme capacidad para generar vergüenza y culpa. Y sobre las reacciones ante una exigencia y la relación con nuestra profunda necesidad de elegir.</li><li>• Se cierra con la pregunta: ¿Hacia dónde quiero ir? ¿Cómo lo haré? ¿Cómo me observaré? Desde el autorrespeto y la autocompasión.</li><li>• Seleccionamos los textos para el siguiente producto.</li></ul>
--------	---

## Taller 7: Planificamos y organizamos nuestro conversatorio

Desempeño precisado	Criterios de evaluación
Planifica y organiza sus roles a partir de su propósito, su público objetivo y la delimitación de sus necesidades.	Interactúa y sostiene su participación dando aportes sobre metas, interlocutores y textos seleccionados. Toma decisiones y las fundamenta frente a sus compañeras. Coopera en la elaboración de lista de recursos y materiales, asumiendo roles específicos desde su equipo.

### Secuencia didáctica

Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicio de respiración y atención concentración “Veó la meta y la describo con todos mis sentidos”</li> <li>• Responden a la pregunta y generamos una lluvia de ideas a partir de la pregunta ¿Qué necesitamos?</li> <li>• Se enuncia el propósito y se mantienen sus respuestas para ser organizadas en el siguiente momento.</li> </ul>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se organizan las respuestas en atención a los requisitos para el conversatorio: Contextos diferentes, propósito claro, destinatarios identificados, intención comunicativa, un monosílabo mágico para el tiempo.</li> <li>• Se actualizan las decisiones a partir de las necesidades insatisfechas que podrían expresar de manera empática con sus padres. Se delimitan y se seleccionan los textos que las sugieren.</li> <li>• Organizamos el propósito del conversatorio con padres a partir de la técnica SMART.             <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué quiero específicamente del conversatorio?</li> <li>¿Cuánto quiero lograr de aquello que quiero?</li> <li>¿Cómo puedo alcanzarlo?</li> <li>¿Qué haré o puedo aportar para que sea significativo?</li> <li>¿Cuánto tiempo tengo para ejecutarlo?</li> </ul> </li> <li>• Se organizan los roles y las funciones en toda el aula con propuestas de compañeras que han evidenciado cualidades para ejecutarlos con efectividad.             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Presentadora</li> <li>b. Generadora de preguntas</li> <li>c. Control de tiempo</li> <li>d. Equipo de parafraseo</li> <li>e. Equipo de feedback empático</li> <li>f. Organizadora de microgrupo</li> <li>g. Gratitud.</li> </ol> </li> <li>• Se organizan los tiempos para cada momento (inicio-desarrollo-cierre) aclarando roles y pautas para realizarlos de manera natural y se elige la palabra mágica.</li> </ul>

Cierre	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se aclaran dudas respecto a los roles, funciones, tiempos.</li><li>• La docente dirige la rutina CNV bajo la pregunta de tres posibilidades para identificar oportunidades y dificultades, bajo la expresión “¿Qué haría si los padres...?” “¿Qué haría si mi compañera...?” “¿Qué haría si yo...?”</li><li>• Se asumen compromisos y se proponen planes de contingencia.</li></ul>
--------	---

## Taller 8: Nos expresamos de manera clara y empática

Desempeño precisado	Criterios de evaluación
Ejecuta el conversatorio interactuando con sus padres de manera cortés y empática, dando información de calidad y cantidad.	Interactúa y sostiene su participación dando aportes haciendo uso de parafraseo y feedback empático. Toma decisiones de manera oportuna y en atención al propósito y al público. Cooperera en la dinámica del conversatorio desde el rol asignado siendo acogedora con los invitados.

### Secuencia didáctica

Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se proyecta un vídeo sobre la empatía entre un hijo y su madre. Se realizan las preguntas tanto a estudiantes como a padres: ¿Qué hemos visto?, ¿qué sienten los personajes?, ¿qué necesitan los personajes?, ¿qué pide finalmente el hijo a la madre?</li> <li>• La docente parafrasea lo dicho por la audiencia y agradece la presencia de los padres y da pase al conversatorio.</li> <li>• Se enuncia el propósito del taller.</li> </ul>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estudiante presentadora da la bienvenida a los padres, presenta la ruta, el propósito y los roles de las estudiantes, recalcando el factor tiempo para el desarrollo del mismo.</li> <li>• Se realizan <b>cuatro rondas</b> bajo la ruta: <ul style="list-style-type: none"> <li>Tema</li> <li>Microrrelato</li> <li>Pregunta</li> <li>Participación del padre de familia</li> <li>Parafraseo</li> <li>Feedback empático.</li> </ul> </li> <li>• En el proceso la estudiante encargada de dirigir las preguntas invita a que en cada mesa puedan compartir los aperitivos preparados por las estudiantes, mientras escuchan las participaciones de los interlocutores.</li> <li>• La presentadora establece las conclusiones y el agradecimiento a los padres.</li> </ul>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente agradece la participación de todos y a partir de las preguntas: ¿qué viste? ¿qué sentiste? ¿qué necesitaste? y ¿qué pedirías? A los padres los invita a responder los cuestionarios de necesidades y peticiones con sus hijas.</li> </ul>

## Taller 9: Reflexionamos sobre la experiencia y nos autoevaluamos

Desempeño precisado	Criterios de evaluación
<p>Reflexiona sobre la eficacia de su comunicación mostrando seguridad y control sobre su aprendizaje.</p>	<p>Identifica estrategias antes, durante y después del conversatorio.  Reconoce dos aspectos de lo que está funcionando y no está funcionando.  Traduce una expresión de su aprendizaje del “tengo que...” al “elijo...”</p>

### Secuencia didáctica

<p>Inicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicio de respiración y postura “yo soy...”</li> <li>• Leemos la historia “El traje de lunares” presente en la separata y se responde a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué necesidad quería satisfacer?</li> <li>¿Cómo se lamentaba de la acción pasada?</li> <li>¿Qué se decía?</li> </ul> </li> <li>• Se comenta a partir de sus respuestas que siempre actuamos al servicio de necesidades y valores sean satisfechas o insatisfechas.</li> <li>• Identifican las dos facetas del personaje: el ser que lamenta una acción pasada y el ser que llevó a cabo dicha acción y se pregunta: <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo se sentía el ser que llevo a cabo dicha acción?</li> <li>¿Te ha pasado algo similar al personaje?</li> <li>¿Qué faceta prevalece de manera recurrente en ti?</li> </ul> </li> <li>• Se reflexiona sobre la autocompasión, pues al ubicarse en ella permite responder de modo afectuoso y cuidadoso a las necesidades de los demás, además de tener presentes nuestras necesidades y cuidarlas.</li> </ul>
---------------	--

Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formamos los equipos de cada mesa en el conversatorio.</li> <li>• Presentamos un cuadro para ser completado por equipos en tiempos determinados y con colores diferentes para los tres productos realizados y con las acciones más significativas para ellas.</li> </ul> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;"></th> <th style="width: 25%;">Antes</th> <th style="width: 25%;">Durante</th> <th style="width: 20%;">Después</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Lo que está funcionando</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Lo que no está funcionando</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Las preguntas se realizan sobre:</p> <p>¿Qué me funcionó y qué no me funcionó respecto al tiempo y la planificación?</p> <p>¿Qué me funcionó y qué no me funcionó respecto a mantener mi curiosidad y mi reflexión frente a equivocaciones?</p> <p>¿Qué me funcionó y qué no me funcionó respecto a identificar detalles para tomar decisiones observando mis habilidades y las de mi equipo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presentan sus respuestas bajo la técnica del museo y se resaltan las coincidencias.</li> <li>• Cada equipo enuncia una conclusión de lo que está funcionando y lo que no está funcionando.</li> <li>• Se orienta hacia qué mantendría, qué ajustaría, qué dejaría de hacer.</li> </ul>		Antes	Durante	Después	Lo que está funcionando				Lo que no está funcionando			
		Antes	Durante	Después									
Lo que está funcionando													
Lo que no está funcionando													
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realiza el ejercicio: “Traducimos del tener que al elijo...” en tres pasos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elabora una lista de lo que estás obligada a hacer para aprender.</li> <li>2. Reflexiona anteponiendo a cada una “elijo” y reconoce la necesidad de manera sincera bajo la pregunta “¿elijo hacerlo o tengo que hacerlo?”</li> <li>3. Selecciona una que sí elijas y completa la expresión: “Elijo ... porque quiero...”</li> </ol> </li> <li>• La docente invita a compartir a algunas estudiantes y ofrece un feedback empático sobre la importancia de tener metas claras en este proceso y mantenerse en ella para alejarse de la frustración, pues el lugar más incómodo para el cerebro es la amenaza ante la idea de equivocarse.</li> <li>• Invita finalmente a escribir un propósito sobre cómo aprovechar las equivocaciones, darse seguridad en la incomodidad, la mirada autocompasiva.</li> </ul>												

## Taller 10: Reparamos la escritura

Desempeño precisado	Criterios de evaluación
Elaboramos un microrrelato en base a las necesidades del Perú después de leer Yawar Fiesta.	Toma decisiones sobre su texto: propósito, lector y tono. Incluye biadnomios o binomios fantásticos. Textualiza y revisa su texto según criterios. Reflexiona sobre lo que está funcionando y lo que no está funcionando.

## Secuencia didáctica

Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicios de respiración y atención concentración “Yo elijo a... porque quiero...”.</li> <li>Delimitamos el tema con un organizador de la ruta CNV sobre el tema de la obra.</li> <li>Cada una de manera voluntaria decide tomar partida por alguno de los involucrados en la Corrida de toros en Puquio.</li> </ul> <table border="1" style="margin: 10px auto;"> <tr> <td>¿Qué veo?</td> <td>¿Qué siento?</td> <td>¿Qué necesito?</td> <td>¿Qué pido?</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Tomado de las listas</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se enfatiza en las necesidades de cada peruano, incluyendo al “Misitu”.</li> <li>Se enuncia el reto para el taller.</li> </ul>	¿Qué veo?	¿Qué siento?	¿Qué necesito?	¿Qué pido?		Tomado de las listas		
¿Qué veo?	¿Qué siento?	¿Qué necesito?	¿Qué pido?						
	Tomado de las listas								
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada estudiante toma decisiones en base a preguntas y alternativas.               <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Qué quiero conseguir? Deleitar – hacer reflexionar – valorar</li> <li>¿Quiénes lo leerán? Niños – adolescentes – adultos</li> <li>¿Qué tono voy a adoptar? Trágico – irónico – íntimo - jocoso</li> </ol> </li> <li>Seleccionan sustantivos y adjetivos de las listas de necesidades de la separata CNV.</li> <li>Construyen dos binomios fantásticos según su propósito.</li> <li>Se colocan los criterios para recordar lo que se evaluará.</li> <li>Textualizan de manera individual durante 30 minutos.</li> <li>Se autoevalúa y escribe un feedback empático en tercera persona, atendiendo a sus necesidades, y explicitando lo que sí está funcionando y lo que no.</li> </ul>								
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>La docente invita a compartir a algunas estudiantes sus recomendaciones y recoge todos los textos con la autoevaluación.</li> <li>En plenaria comentan sobre ¿Cómo se podría aprovechar esta propuesta en una sociedad como la nuestra? ¿Qué funcionaría y qué no funcionaría? Y ¿por qué?</li> </ul>								