

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI – LAGHOUAT



Facultad de Letras y Lenguas

Departamento de Español

Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras

**La Empatía Cognitiva del Profesor y la Motivación en
Estudiantes de Máster-1 en la Universidad Amar Télidji
-Laghouat**

Trabajo de fin de Máster

Realizado por:

DEHILIS Latreche

MESSAOUDI Cherif

Ante el jurado compuesto de:

DR. CHADLI Omar MCB-Universidad de Laghouat Presidente

DRA.BEDARNIA Mebarka MCB-Universidad de Laghouat Directora

DR. BABOU Karim MCB- Universidad de Laghouat Vocal

Laghouat

2022 – 2023

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI – LAGHOUAT



Facultad de Letras y Lenguas

Departamento de Español

Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras

**La Empatía Cognitiva del Profesor y la Motivación en
Estudiantes de Máster-1 en la Universidad de Amar
Télidji -Laghouat**

Trabajo de fin de Máster

Realizado por:

DEHILIS Latreche

MESSAOUDI Cherif

Ante el jurado compuesto de:

DR. CHADLI Omar MCB-Universidad de Laghouat Presidente

DRA.BEDARNIA Mebarka MCB-Universidad de Laghouat Directora

DR. BABOU Karim MCB- Universidad de Laghouat Vocal

Laghouat

2022 – 2023

DEDICATORIA

A nuestros padres

A nuestros profesores

A nuestros hermanos

A nuestros mejores amigos.

A los estudiantes del Máster 1

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestros agradecimientos a:

Nuestros padres, hermanos y amigos de vida por acompañarnos en este proceso, gracias por su motivación, consejos e inspiración.

A nuestra tutora la Dra. Bedarnia Mebarka, gracias por ayudarnos con su experiencia, dirección y paciencia.

A los miembros del jurado, gracias por su atención y por sus críticas constructivas

A todos que nos apoyaron e hicieron posible que este trabajo se realice con éxito.

Agradecimiento especial, a todos nuestros profesores que nos enseñaron y ayudaron en nuestra carrera, por guiarnos y apoyarnos durante los cinco cursos.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	I
AGRADECIMIENTO.....	II
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	III
ÍNDICE DE TABLAS.....	VI
ÍNDICE DE GRAFICOS.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VIII
ÍNDICE DE ILUSTRACIÓN.....	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VIII
ABREVIATURAS.....	IX
RESUMEN.....	X
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes.....	6
2. Definición de conceptos.....	9
2.1. <i>Empatía cognitiva</i>	9
2.2. <i>Motivación</i>	10
2.3. Aprendizaje significativo.....	10
2.4. Competencias socioemocionales.....	11
2.5. Inteligencia emocional.....	11
3. Fundamentación Teórica.....	12
3.1. Conceptualización de empatía.....	12
3.1.1. Enfoques unidimensionales.....	14
3.1.2. Enfoques multidimensionales.....	17
3.2. Tipos de la empatía.....	17
3.2.1. Empatía cognitiva.....	17
3.2.1.1. Adopción de perspectiva.....	18
3.2.1.2. Comprensión emocional.....	18
3.2.2. Empatía afectiva.....	19
3.3. Empatía e inteligencia emocional.....	19

4. <i>Motivación</i>	21
4.1. Motivación extrínseca e intrínseca.....	21
4.2. Teoría de las necesidades de Maslow	22
4.3. Motivación en la Neuroeducación.....	24
4.4. Pasos para llevar <i>la motivación</i> al aula	26
4.5. <i>Motivación</i> y cognición.....	27
4.6. Efectos motivacionales de las emociones	28
4.7. Variables contextuales de la <i>motivación</i>	29
4.8. <i>Motivación</i> en el aula	30

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque de investigación.....	32
2. Diseño de investigación	32
3. Nivel de investigación	33
4. Métodos de investigación	34
5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	34
5.1. Cuestionario	34
5.2. Observación no participante.....	36
6. Población y muestra.....	37
7. Procedimientos.....	38
8. Cuadro de operacionalización.....	39

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

1. Análisis descriptivo.....	40
2. Análisis e interpretación de datos	42
2.1. Nivel de la competencia docente en la <i>Empatía cognitiva</i>	42
2.1.1. Competencia del profesor en la adopción de perspectivas.....	43
2.1.2. Competencia del profesor en la comprensión emocional.....	44
2.2. Nivel de la <i>motivación</i> estudiantil	46
2.3. Impacto de la <i>Empatía cognitiva</i> en la <i>motivación estudiantil</i>	49
2.3.1. Adopción de perspectivas y la <i>motivación</i> estudiantil	49
2.3.2. Comprensión emocional y <i>motivación</i> estudiantil	51
3. DISCUSIÓN	58
3.1. <i>Empatía cognitiva</i> y creatividad.....	58
3.2. <i>Empatía cognitiva</i> , curiosidad y atención	59

3.3. <i>Empatía cognitiva</i> y retroalimentación positiva.....	60
3.4. <i>Empatía cognitiva</i> y participación.....	61
3.5. <i>Empatía cognitiva</i> y el género del profesor	62
3.6. <i>Empatía cognitiva</i> y las necesidades individuales del estudiante	62
3.7. <i>Empatía cognitiva</i> y un ambiente acogedor	63
3.8. <i>Empatía cognitiva</i> y el autocontrol	64
3.9. <i>Motivación</i> y material.....	65
3.10. <i>Motivación</i> y competitividad.....	65
3.11. <i>Motivación</i> y cantidad de actividades	66
3.12. <i>Motivación</i> y el reconocimiento positivo	67
3.13. Empatía, neuronas espejo y <i>motivación</i>	67
3.14. Profesor empático cognitivamente y <i>motivación estudiantil</i>	69
4. PROPUESTA.....	71
4.1. Sugerencias teóricas	71
4.1.1. Escucharlos atentamente	72
4.1.2. Entenderlos.....	72
4.1.3. Mostrarles su interés.....	72
4.1.4. Reconocerlos positivamente.....	72
4.1.5. Pensar en positivo y dejar de lado los estereotipos	73
4.1.6. Practicar la empatía en situaciones cotidianas	73
4.1.7. Mostrar curiosidad.....	73
4.1.8. Tener paciencia	73
4.2. Actividades prácticas.....	73
4.2.1. Juego de tarjetas de empatía.....	74
4.2.2. Lista de preguntas y escenarios.....	74
4.2.3. Juego de emparejamiento de emociones	77
4.3.4. Ejercicio de escritura de perspectiva	79
4.3.5. Rueda de sentimientos o también charlas emocionales	80
4.3.6. Juegos de perspectivas o roles.....	81
CONCLUSIÓN GENERAL.....	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS.....	89

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Fundamentos teóricos de nuestro TFM.</i>	11
<i>Tabla 2: Conceptualizaciones de empatía a lo largo de la historia</i>	13
<i>Tabla 3: Enfoque cognitivo de la empatía: ponerse mentalmente en el lugar del otro.</i>	15
<i>Tabla 4: Enfoque afectivo de la empatía: un afecto compartido.</i>	16
<i>Tabla 5: Escala Lickert de nuestro cuestionario</i>	35
<i>Tabla 6: Adopción de perspectivas</i>	35
<i>Tabla 7: Comprensión emocional</i>	35
<i>Tabla 8: Ficha de la motivación estudiantil</i>	37
<i>Tabla 9: Cuadro de operacionalización</i>	39
<i>Tabla 10: Estadísticos de fiabilidad.</i>	40
<i>Tabla 11: Coeficiente de Spearman-Brown.</i>	41
<i>Tabla 12: Pruebas de normalidad</i>	41
<i>Tabla 13: Nivel de la competencia docente en la Empatía cognitiva</i>	42
<i>Tabla 14: Resultados de la adopción de perspectiva.</i>	43
<i>Tabla 15: Nivel de los profesores en la comprensión emocional</i>	44
<i>Tabla 16: Grado de la Empatía cognitiva en los profesores</i>	45
<i>Tabla 17: Resultados del Nivel de la motivación estudiantil</i>	46
<i>Tabla 18: Resultados de la motivación en estudiantes de Máster 1</i>	47
<i>Tabla 19: Resultados del nivel de la motivación del estudiante en la sesión de cada profesor</i>	48
<i>Tabla 20: Resultados de la adopción de perspectivas y la motivación estudiantil según Pearson</i>	49
<i>Tabla 21: Resultados del impacto de adopción de perspectivas y la motivación estudiantil según Anova</i>	50
<i>Tabla 22: Resultados de Comprensión emocional y motivación estudiantil</i>	51
<i>Tabla 23: Impacto de la competencia de los docentes en comprensión emocional sobre el nivel de motivación de los estudiantes</i>	52
<i>Tabla 24: Relación entre nivel de la Empatía cognitiva de los profesores con el nivel de motivación estudiantil.</i>	53
<i>Tabla 25: Efecto el nivel de Empatía cognitiva de los profesores sobre el nivel de motivación de los estudiantes.</i>	54
<i>Tabla 26: Relación con el nivel de la Empatía cognitiva (adopción de perspectiva + comprensión emocional) de los profesores con el nivel de motivación estudiantil.</i>	55
<i>Tabla 27: Efecto el nivel de Empatía cognitiva (adopción de perspectiva + comprensión emocional) de los profesores sobre el nivel de motivación de los estudiantes.</i>	56

ÍNDICE DE GRAFICOS

<i>Gráfico 1: Grado de la Empatía cognitiva de los profesores</i>	46
<i>Gráfico 2: Grado de la motivación de los estudiantes entre los profesores</i>	49
<i>Gráfico 3: Competencia de los profesores de la adopción de perspectiva en el nivel de motivación de los estudiantes</i>	51
<i>Gráfico 4: Competencia de los profesores en la comprensión emocional sobre el nivel de motivación de los estudiantes</i>	53
<i>Gráfico 5: Empatía cognitiva de los docentes sobre el nivel de motivación de los estudiantes</i>	55
<i>Gráfico 6: Empatía cognitiva de los docentes sobre el nivel de motivación de los estudiantes</i>	57

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1: Tres competencias para aprender</i>	27
<i>Figura 2: Variables contextuales y personales de la motivación</i>	30

ÍNDICE DE ILUSTRACIÓN

<i>Ilustración 1: Pirámide de Maslow</i>	22
<i>Ilustración 2: Pirámide necesidades del docente</i>	24
<i>Ilustración 3: Proceso de la motivación en el cerebro</i>	25
<i>Ilustración 4: Juego de tarjetas de empatía</i>	76
<i>Ilustración 5: Juego de emparejamiento de emociones</i>	78
<i>Ilustración 6: Rueda de sentimientos</i>	80

ÍNDICE DE ANEXOS

<i>Anexos 1: Cuestionario de la empatía cognitiva</i>	89
<i>Anexos 2: Ficha de observación de la motivación</i>	98

ABREVIATURAS

ELE: Español como Lengua Extranjera.

SPL: Spanish as a Foreign Language.

IE: Inteligencia Emocional.

EC: *Empatía Cognitiva*.

LE: Lengua Española.

LE: Lenguas Extranjera.

AP: Adopción de Perspectivas.

CE: Comprensión Emocional.

PISA: El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Programme for International Student Assessment, en inglés).

TECA: Test de *Empatía Cognitiva* y Afectiva.

SMS: Escala de *Motivación* Deportiva (Scale de Motivation Sportive en francés).

TEOSQ: Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte.

DAS: Dopamina, Adrenalina y Serotonina.

SARA: Sistema Activador Reticular Ascendente.

EQ-I: YV de BarOn: Inventario de Cociente Emocional versión para jóvenes de BarOn.

CREA: Inteligencia Creativa En Adolescentes.

BESA: Escala Básica de Empatía (Basic Empathy Scale) en inglés.

SPSS: Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (son las siglas de Statistical Package for the Social Sciences).

Notas sobre el estilo de redacción

La redacción de la lista de referencias bibliográficas citadas, por orden alfabético, está ajustada a las normas recogidas en la Publicación Manual of the American Psicológica Asociación, en su sexta edición.

RESUMEN

Uno de los problemas más debatidos en la enseñanza de lenguas extranjeras es la *motivación* de los estudiantes en las aulas universitarias, un factor imprescindible e influyente en su rendimiento académico. El presente trabajo pretende determinar la relación entre la *Empatía cognitiva del profesor* y la mejora de la *motivación* de los estudiantes de Máster 1, cursados en Didáctica de Lenguas Extranjeras en la Universidad Amar Téliidji–Laghouat. Para la realización de este estudio, se contó con una muestra de 24 estudiantes con edades comprendidas entre 18 y 40 años y sus seis profesores. El presente estudio se construyó bajo una línea de investigación sustentada en el enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), a través de la cual se evidenció datos numéricos y empíricos para describir y analizar los resultados obtenidos, con un diseño no experimental, un nivel correlacional y proyectivo, utilizando la observación no participante como técnica reforzada por la ficha de observación no participante y un cuestionario dirigido a los profesores. Los resultados de nuestro estudio indican que hay una relación significativa entre la *Empatía cognitiva del profesor* y la *motivación estudiantil*; asimismo, se aprecia que el grado de la *Empatía cognitiva de los profesores* es mediano. De ahí, hemos diseñado un batería de actividades para integrar la *Empatía cognitiva* en las aulas.

Palabras clave: Aprendizaje significativo; aula ELE; competencia socioemocional; empatía cognitiva; motivación.

Abstract

One of the most debated problems in the teaching of foreign languages is the motivation of students in university classrooms, an essential and influential factor in their academic performance. The present work aims to determine the relationship between cognitive empathy and the improvement of the motivation of the students of the Máster 1, studied in Didactics of Spanish as a Foreign Language at the Amar Téliidji–Laghouat University. To carry out this study, there was a sample of 24 students between the ages of 18 and 40 and their six teachers. The present study was built under a line of research based on the mixed approach (quantitative and qualitative), through which numerical and empirical data was evidenced to describe and analyze the results obtained with a non-experimental design, an correlational and projective level, using non-participant observation as a technique reinforced by the non-participant observation sheet and a questionnaire addressed to the teachers.

Keywords: Cognitive empathy; ELE classroom; motivation; meaningful learning; socio-emotional competence.

ملخص

من بين أكثر المشاكل التي نوقشت في تدريس اللغات الأجنبية هي تحفيز الطلاب في الفصول الدراسية الجامعية حيث يعتبر عاملاً أساسياً ومؤثراً في تحصيلهم الأكاديمي. يهدف هذا العمل إلى تحديد العلاقة بين التعاطف الإدراكي وتحسين الحافز لدى طلبة الماستر 1 المتخصصين في تعليمية اللغة الإسبانية في جامعة عمار ثليجي، الأغواط. لإجراء هذه الدراسة، تم الاعتماد على عينة مكونة من 24 طالباً تتراوح أعمارهم بين 18 و40 عامًا وأساتذتهم الستة. أنجزت هذه الدراسة في إطار بحث مبني على المنهج المختلط (الكمي والنوعي)، والذي تم من خلاله إثبات البيانات الرقمية والتجريبية لوصف وتحليل النتائج التي تم الحصول عليها بتصميم غير تجريبي، ومستوى ارتباطي واسقاطي؛ مع استخدام تقنية الملاحظة غير المشاركة معززة ببطاقة الملاحظة غير المشاركة واستبيان موجه إلى الأساتذة.

الكلمات المفتاحية: التعاطف الإدراكي؛ التحفيز، الكفاءة الاجتماعية والعاطفية؛ التعلم الهادف؛ دروس الإسبانية كلغة أجنبية.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Pocas investigaciones se han centrado en el docente como factor crucial en el acto didáctico, aunque sus habilidades y competencias están estrechamente relacionadas con el desempeño de los aprendices. De hecho, en las metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, las aulas invertidas, la gamificación, etc., los aprendices juegan un papel importante en el proceso de enseñanza. Su éxito académico y su *motivación* dependen no solo de ellos, sino también de otras variables, entre ellas el docente quien es el pilar principal de nuestra investigación. Hay investigaciones que muestran cómo la calidad, el estilo de enseñanza, las estrategias usadas en sus aulas, pueden afectar la *motivación* y el rendimiento académico de los discentes como lo señala Woolfolk en su trabajo (2010).

Por lo tanto, encontrarse con un profesor que sepa organizar situaciones de aprendizaje, evaluar el desempeño del aprendiz, implicar a sus discentes en su proceso de aprendizaje, puede mejorar el grado de la *motivación* en sus estudiantes. Sin embargo, estas competencias por sí solas no son suficientes para potenciar la *motivación* estudiantil, como lo confirma una contribución reciente de la Neuroeducación, argumentando que tener el saber por sí solo, no es suficiente para llevar a cabo la operación didáctica, sino que necesitamos a un profesor que sepa gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, que puede convertirse en una forma efectiva de desarrollar la *motivación* estudiantil y de allí el rendimiento académico, es decir, resalta el valor del componente afectivo (inteligencia emocional).

Ahora bien, la inteligencia emocional ha sido desarrollada con el psicólogo Daniel Goleman (1995), es una competencia de vital importancia en las relaciones sociales. Por lo tanto, hace referencia a la capacidad que tiene una persona para reconocer sus propias emociones y las de los demás, motivarse y gestionar adecuadamente las emociones, independientemente de que estén en nosotros mismos o en nuestras relaciones.

Cabe mencionar que la IE contiene ciertas habilidades que permiten al individuo ser un inteligente emocional que son el autoconocimiento, *automotivación*, autocontrol, habilidad social y por último, reconocer las emociones de los demás. Aquí hablamos de la inteligencia interpersonal que implica comprender las emociones ajenas y ser capaz de

reaccionar según el estado anímico de las demás personas; por estas palabras nos referimos a la empatía.

Un profesor puede aplicar la empatía para crear un ambiente de cordialidad y confianza que permite que el aprendiz se sienta aceptado, seguro, valorado y se escuchen sus inquietudes para ser guiado a superar los obstáculos. Así que se refiere a tener la consciencia de sus sentimientos y necesidades y darse cuenta de esto sin necesidad de que llegue a decirlo, sentir sus emociones (Empatía afectiva), entender y comprender sus emociones y su situación (*Empatía cognitiva*) y mostrar predisposición para ayudar (concern empathic), estos son los tipos de la empatía según Goleman.

En el presente trabajo, investigamos la incidencia de la *Empatía cognitiva* del profesor en de la *motivación* de los estudiantes de Máster I, cursados en Didáctica de Lenguas Extranjeras.

Planteamiento del problema

A lo largo de nuestra trayectoria como estudiantes, hemos notado que la *empatía del profesor* puede afectar positivamente o negativamente *la motivación* y el compromiso de los estudiantes en las aulas universitarias. Mejores discentes, teniendo problemas con su profesor, fracasan y odian la asignatura; sin embargo, los peores alumnos, con un profesor empático, logran culminar sus estudios superiores con honores. Por consiguiente, opinamos que la docencia universitaria descuida este aspecto socio-emocional relevante en la gestión del aula, que conduce a un buen rendimiento académico. Tanto los estudiantes como los profesores han demostrado que el buen y/o el mal rendimiento del aprendiz están relacionados con las capacidades y competencias intelectuales del aprendiz (la inteligencia), pero no es una razón sólida, ya que algunos estudiantes tienen altos niveles de inteligencia, pero no pueden lograr buenas calificaciones debido a su aspecto social, emocional y afectivo. Por lo tanto, en este estudio, investigamos determinar el impacto de la *Empatía cognitiva* en la *motivación de los estudiantes* de Máster I, que sufren Burnout en el departamento de español para mejorar su rendimiento académico.

1. Objetivo general

- Determinar el impacto de la *Empatía cognitiva del profesor* en la *motivación de los estudiantes* de Máster I, Departamento de español, Universidad Amar Téliidji-Laghouat.
- Proponer unas sugerencias para potenciar *la motivación* en las aulas universitarias, basándonos en la integración de la *Empatía cognitiva*.

1.2. Objetivos específicos

- Determinar el grado de la *Empatía cognitiva* en los profesores de Máster I.
- Medir el grado de la adopción de perspectivas en los profesores de Máster I y su impacto en la *motivación* estudiantil.
- Medir el grado de la comprensión emocional en los profesores de Máster I y su impacto en la *motivación* estudiantil.
- Medir el grado de *la motivación estudiantil* en las sesiones de cada profesor.

2. Justificación

Nuestra elección de este tema estuvo motivada; primero, por experiencia personal como estudiante que nos ha permitido descubrir que la relación profesor-estudiante, las expectativas del profesor, los problemas socioemocionales del estudiante y aquel sentimiento de ser no comprendido tienen un impacto significativo en su *motivación* y rendimiento académico directamente. Segundo, según el informe PISA 2003, el sistema educativo de Finlandia es uno de los mejores del mundo y los profesores utilizan la empatía en el aula. Según un estudio de 2015 realizado por la Universidad del Este de Finlandia, la Universidad de Jyväskylä y la Universidad de Turku, la empatía tiene el mayor impacto en el rendimiento académico. Por eso, llevamos a cabo este trabajo con el fin de establecer los principios de la *Empatía cognitiva* para desarrollar las habilidades psicológicas y comunicativas de los estudiantes, mejorar la relación profesor-estudiante, ofrecer un buen ambiente. De ahí fomentamos la *motivación* académica porque a través de ella el profesor construye un aprendizaje significativo a sus estudiantes, que permite ofrecer una *motivación* óptima mediante el aumento de la comunicación entre los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje. Este trabajo lleva al profesor a crear o utilizar nuevas estrategias pedagógicas

para dar un gran salto a un aprendizaje significativo que toma en cuenta la actitud del estudiante.

3. Formulación de la pregunta general

- ¿Cuál es la relación entre el uso de la *Empatía cognitiva del profesor* y la *motivación estudiantil*?
- ¿Cuál es el grado de la *Empatía cognitiva en los profesores* de Máster 1?

3.1. Preguntas específicas

- ¿Cómo influye la *Empatía cognitiva del docente* en la mejora de la *motivación estudiantil*?
- ¿Cuál es el impacto de la adopción de perspectivas en la mejora de la *motivación estudiantil*?
- ¿Cuál es el impacto de la comprensión emocional en la mejora de la *motivación estudiantil*?

4. Hipótesis general

- La *Empatía cognitiva del profesor* potencia la *motivación de los estudiantes*.

4.1. Hipótesis específicas

- La empatía cognitiva de los profesores de Máster I es alta en unos y mediana en otros
- La adopción de perspectiva ayuda al profesor para que su clase sea dinámica e interactiva.
- La comprensión emocional ayuda al profesor a entender bien la actitud del estudiante.

5. Delimitación del objeto de investigación

El área: Didáctica de la lengua española

Tema: *Empatía cognitiva y motivación estudiantil*

Variable independiente: *Empatía cognitiva de los profesores* (adopción de perspectivas y comprensión emocional).

Variable dependiente: *Motivación estudiantil*

Delimitación del espacio: Departamento de la lengua española, Facultad de Letras y Lenguas, Universidad Amar Télidji.

Delimitación del tiempo: 2022-2023

Población y muestra: Los profesores y estudiantes de la lengua española, profesores y estudiantes del Máster 01 cursados en Didáctica de lenguas extranjeras en el aula de ELE (Departamento de lengua española).

6. Estructura del trabajo

Hemos dividido este trabajo en tres capítulos:

El primer capítulo (Marco teórico) presenta los antecedentes que dieron luz a ese trabajo de tesina de Máster: tesis doctorales y artículos. En el mismo, se define los conceptos relevantes relacionados con nuestro tema. A la vez se expone las categorías fundamentales de las dos variables y cada una con su fundamentación teórica.

El segundo capítulo plantea el marco metodológico de la investigación que organiza el trabajo hecho, mencionando el enfoque, diseño, nivel y método. En el mismo capítulo se presenta la técnica de la encuesta, la observación no participante en las clases de los profesores que forman parte de nuestra muestra, el cuestionario adaptado del test TECA y una ficha de observación no participante.

El último capítulo contiene análisis e interpretación de los resultados y discusión en la que vamos a responder a las preguntas planteadas y comprobar las hipótesis, sugiriendo una propuesta didáctica detallada a partir de los datos recabados.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes

Para desarrollar el argumento de este estudio, hemos realizado una revisión literaria de las investigaciones sobre la temática con relación a *Empatía cognitiva*, la inteligencia emocional y *la motivación*. Es preciso señalar que la investigación bibliográfica que llevamos a cabo nos dio resultados negativos en el ámbito nacional, como en el internacional, ya que ningún estudio ha abordado las mismas variables tratadas en nuestra investigación.

Si bien ya existen varios libros, tesis de doctorado y artículos científicos que investigan la empatía, su importancia, sus características y su aplicación en el aula. Así como la *motivación* como factor de aprendizaje. Por lo tanto, el estudio de las variables de nuestra investigación se considera original y novedoso.

Santos Rico y Juan Evangelista (2019), escribieron una tesina de Máster titulada “La inteligencia emocional y el rendimiento académico de v ciclo de educación básica regular de una institución de Ventanilla – Callao- 2018, en la Universidad de San Ignacio de Loyola-Perú”. Ese estudio tuvo como propósito determinar la relación existente entre la inteligencia emocional con sus respectivas dimensiones, estrategias y técnicas como la *empatía* y el rendimiento académico en estudiantes de una entidad educativa del Callao. El método de estudio se basó en un enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo correlacional, de estudio transversal. El método utilizado fue el hipotético-deductivo. Se trabajó con el muestreo no probabilístico intencional, con una muestra conformada por 114 estudiantes elegidos al azar y todos comprendidos en el V ciclo de Educación Básica Regular. Los instrumentos utilizados fueron el EQi-YV Baron Emocional Quotient Inventory y las calificaciones de los estudiantes. Los resultados de este estudio indicaron que las variables están muy relacionadas, lo que permite demostrar que altos niveles de inteligencia emocional pueden indicar altos niveles de rendimiento académico. Resulta lo mismo al contrastar las otras cinco de las seis hipótesis relacionadas con la IE y la inexistencia de una relación con la sexta hipótesis de la dimensión intrapersonal.

Asimismo, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia, Sara Escriche (2014), defendió su tesis doctoral titulada “Efecto de la competencia social, la *empatía* y la conducta prosocial en adolescentes”. El objetivo de esta investigación es analizar la *Empatía cognitiva* en los niños para construir un aprendizaje mediante el enfrentamiento de problemas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación fue de campo y descriptiva con la muestra de 32 alumnos y unos docentes utilizando, como técnica de medir la primera variable, un test de *empatía* reforzado por el instrumento del cuestionario a los niños. En cuanto a la segunda, ha elegido la entrevista y otro cuestionario, esta vez dirigido a los docentes. En suma, los resultados de este trabajo mostraron la importancia de desarrollar la comprensión emocional y la *Empatía cognitiva*; esta última favorece a los factores emocionales para el desarrollo de la conducta emocional.

Además, la revista de Ciencias de la educación publicó un artículo de revisión elaborado por Elisa Rafaela, R, S; María Elena, M, M & María, R, G (2020), titulado “Importancia de la *empatía* docente- estudiante en el desarrollo académico”. Es un estudio que abarca la consideración de *empatía* como estrategia importante para el desarrollo académico que ha sido realizado mediante los métodos inductivo, deductivo y el documental exploratorio por medio de análisis de documentos obtenidos de las **Fuentes** bibliográficas. El resultado de este artículo corresponde a la influencia positiva de la relación asentada en cordialidad entre maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En adición, el artículo titulado “Un estudio de relación entre la *empatía* y la creatividad en alumnos de Colombia y sus implicaciones educativas”, fue elaborado por Verónica, L, F; Cristian, A, C; Karen, G, R & Katrine, G (2018) y publicado en la revista Complutense de Educación. El objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre la *empatía* y la creatividad combinando entre el nivel descriptivo y el correlacional, así como un diseño cuasi- experimental en base a los propósitos de análisis. La muestra estuvo conformada por 65 estudiantes colombianos distribuidos entre los 10 y 16 años en función de la edad y el género. En cuanto a los instrumentos, los autores han recurrido a la prueba de la inteligencia creativa CREA para la creatividad y a la prueba BES para medir la *empatía*. Los resultados de este artículo demostraron que los estudiantes de mayor edad (14 -16 años) encontraron una correlación estadísticamente significativa y positiva entre la creatividad y la *empatía*.

Por otra parte, presentamos el primer trabajo en relación con la segunda variable. Es un artículo publicado en la revista Ciencia Digital por Guamán, R. E; Mendoza Antón, O,A ; Villarreal, R,E & Piero Pastor, B, P (2018), que lleva el título de “Estrategias educativas para la *motivación de los estudiantes* del tercer año de bachillerato de la unidad educativa de Juan Montalvo del Cantón la Concordia”. Tuvo como objetivo determinar la incidencia de las estrategias educativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la *motivación estudiantil*. Esta investigación fue desarrollada mediante un estudio no experimental, descriptivo y exploratorio cuyos resultados se obtuvieron a partir de aplicar una encuesta a 11 docentes, 37 estudiantes y 31 padres de familia y demuestran la existencia de una marcada incidencia concluyendo que el bajo rendimiento escolar de los alumnos está en proporción directa con el uso de estrategias para la *motivación*.

En seguida, exponemos el artículo publicado en la revista de Ciencia Digital titulado “La *motivación intrínseca* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera”, elaborado por Mónica, C, N; Salvana, C, Q; Wilson, R, Y & Adriana, C, V(2017). Esos autores procuraron identificar los factores que habían influido en la *motivación intrínseca* dentro del aula de inglés como lengua extranjera. Fue un estudio cualitativo, descriptivo y de campo, recolectando datos mediante una encuesta compuesta por 12 preguntas cerradas y una pregunta abierta distribuida a 68 estudiantes de Nivel 3 de inglés. Los resultados mostraron que la *motivación intrínseca* influía en el aprendizaje. Además, los estudiantes encuestados mencionaron que existían factores que limitaban su *motivación* para aprender inglés como el número exagerado de deberes, tareas, contenidos y horas de clase; la falta de interés y la impaciencia de parte de los profesores y el miedo de los aprendices causado por las críticas y burlas de los compañeros al hablar. Por eso se recomienda a los docentes usar estrategias que fomentan la autoestima, la curiosidad y la autonomía de los estudiantes.

Acabamos nuestros antecedentes con la tesis doctoral que lleva el título de “Inteligencia emocional y *motivación en el deporte*”, este trabajo fue elaborado por León Vélez- González (2010) en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, facultad de Ciencias de la Educación Esta tesis tuvo como objetivo general probar un modelo que integra factores emocionales y motivacionales para explicar el bienestar a partir de realizar un estudio exploratorio, analítico, explicativo y correlacional basando en un enfoque mixto trabajando con una muestra conformada por 399 deportistas entre 281 hombres y 118

mujeres. Cabe mencionar que este trabajo se realizó mediante el uso de muchas estrategias para recolectar datos como la escala de la atención, de la claridad y de la reparación y otros para medir el clima motivacional como el SMS, TEOSO...

Los resultados muestran, de forma general, que la percepción emocional predice la atención emocional, que la atención emocional tiene un impacto en la regulación emocional y media parcialmente la relación entre la dinámica de la tarea y la orientación a la tarea. En última instancia, la orientación a la tarea tiene un efecto sobre la *motivación* intrínseca y ésta, a su vez, y de forma similar a la regulación emocional, sobre el bien estar psicológico.

Los antecedentes citados anteriormente dieron mucha importancia a la empatía en general en relación con otras variables como las habilidades sociales, la curiosidad y el desarrollo académico salvo el último antecedente que casi engloba nuestras dos variables, ya que la EC forma parte de IE, además, contiene nuestra segunda variable que es la *motivación*, pero es estudiado en otro campo. Sin embargo, en nuestro trabajo estudiamos la *Empatía cognitiva* en particular en relación con *la motivación en los estudiantes* de Máster I. Cabe mencionar que estos antecedentes nos ayudan muchísimo a determinar nuestros objetivos, nuestras hipótesis, las bases teóricas que van a dirigir nuestro trabajo y seguir la metodología adecuada.

2. Definición de conceptos

En este apartado, dedicamos una serie de definiciones para cada uno de los conceptos clave que posee nuestro trabajo de fin de Máster, dando prioridad a los que conforman nuestras variables: *la Empatía cognitiva* y *la motivación*.

2.1. *Empatía cognitiva*

Decety, Michalska & Kinzler (2012) definen la *Empatía cognitiva* como la capacidad de explicar, predecir e interpretar precisamente las emociones del prójimo y sobre todo poder entender lo que está viviendo desde el intelecto teniendo en cuenta su situación. Lo que acabamos de decir nos permite comprender que la *Empatía cognitiva* se refiere a la comprensión de la postura y los sentimientos de los demás a través de indicadores como el lenguaje verbal y el facial. Estos últimos son claves importantes que nos permiten llegar a un buen entendimiento de lo que se sienten los demás sin la necesidad de que nos lo dicen.

Cabe señalar que una persona con *Empatía cognitiva* ofrece una escucha atenta y activa, comprende las acciones y reacciones de los demás, muestra interés, es capaz de lograr una comunicación profunda, interpretando con precisión la comunicación gestual y corporal del prójimo.

2.2. Motivación

Según Maslow, citado por Gabriela Montalvo y Roberto Plasencia “la *motivación* se refiere a aquella fuerza que nos impulsa y nos conduce realizar lo que satisface nuestras necesidades” (2015, pág. 01). En las palabras de Mc Clelland (1962) citado en Montalvo y Plasencia (2015), estas necesidades pueden ser de logro (Retos, desafío, superación personal), de poder (Influir en los demás) y de afiliación (Entablar relaciones, formar parte de un grupo) y esto según el individuo.

A partir de esto, notamos que el ser humano se siente motivado, cuando descubre sus propias necesidades considerándoles como objetivo y tener aquella ambición para cumplirlo. Además, un buen profesor es quien ayuda a sus estudiantes entablar buenas relaciones con sus colegas, transmitiéndoles aquel sentimiento de que todos somos una familia.

2.3. Aprendizaje significativo

Según David Ausubel (1983), citado por Fernando Garcés et al (2019):

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante “subsunsor” preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras (pág. 235).

En otras palabras, el aprendizaje significativo da gran importancia a la cognición o la estructura cognitiva del aprendiz. Este tipo de aprendizaje se encarga de enseñarle el nuevo conocimiento teniendo en cuenta el conocimiento previo que ya posee y esto lo afirmó Ausubel (1983), citado por Viera Torres (2003): “[...] si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría esto: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente” (pág. 41). Esto muestra la relevancia de este tipo de aprendizaje que fomenta el interés y la *motivación* del aprendizaje y de ahí lo conduce a un buen desarrollo académico.

2.4. Competencias socioemocionales

Según Goleman (2002), citado en Cetys Educación Continua, las competencias socioemocionales “son aquellas capacidades que pueden ser desarrolladas y que permiten al individuo convertirse en una persona mejor con los demás y con uno mismo” (2021). Es decir son todos los conocimientos, capacidades y actitudes que nos dejan comprender los fenómenos emocionales y ser capaces de expresarlos y realizarlos de forma apropiada. Así que son habilidades que permiten al individuo aceptar y entender las emociones propias y las de los demás. Es que comprender lo que nos sentimos y los que nos rodean nos hacen personas competentes socioemocionalmente.

2.5. Inteligencia emocional

Es dicha capacidad que se encarga de reconocer tanto los sentimientos propios como los de los demás, motivarnos a nosotros mismos para poder controlar las emociones propias y ajenas en nuestras relaciones (Goleman, 1995). De esto, entendemos que esta inteligencia implica, en primer lugar, la comprensión de las emociones propias y las de los demás y saber la manera adecuada de reaccionar acerca los estados emocionales del prójimo.

Este estudio se fundamenta en el paradigma psicolingüístico-constructivista, ya que el cognitivismo tiene los mismos principios del constructivismo, que con él surgió el término cognición. El constructivismo se convirtió en un proceso importante en el ámbito educativo porque permite a los aprendices, además de adquirir conocimientos, aprender cómo construirse y cómo ser un agente integral en la sociedad y la Neuroeducación que ha dado un gran paso a la empatía.

En síntesis, nuestro estudio se fundamenta en estos principios

Tabla 1: Fundamentos teóricos de nuestro TFM.

Variable dependiente	Variable independiente
Empatía	<i>Motivación</i>
<i>Empatía cognitiva</i>	Pirámide de necesidades
Inteligencia emocional	<i>Motivación en la neurodidáctica</i>

Fuente: Elaboración propia.

3. Fundamentación Teórica

En la presente investigación, nos basamos en la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman en cuanto a la primera variable y la *motivación* en la neuroeducación en cuanto a la segunda.

3.1. Conceptualización de empatía

Tanto la definición como la terminología de la *empatía* han cambiado y evolucionado con el tiempo. Wischer lo utilizó por primera vez en el siglo XVIII para referirse a la capacidad de "sentir dentro de". Sin embargo, el término *empatía* fue acuñado oficialmente por Titchener en 1909 (Aguirre Moya et al, 2022).

Mirando hacia atrás en la historia, Adam Smith (1759) fue el primer autor en proponer la *empatía*, y argumentó que la visión egocéntrica de las personas no impide la existencia de una naturaleza innata al interesarse por la suerte de los demás. Gracias a estas definiciones, otros investigadores y autores han enriquecido este término según varios ángulos y perspectivas (Aguirre Moya et al, 2022).

La Tabla 2 muestra las diferentes interpretaciones de la empatía a lo largo de la historia desde diferentes autores y perspectivas:

Tabla 2: Conceptualizaciones de empatía a lo largo de la historia

Autor	Año	Concepto
Adam Smith	1759	“Se refirió como a la simpatía (empatía) como una reacción emocional involuntaria ante las experiencias de otros y la habilidad de reconocimiento de las emociones de otros”
Mead	1934	“añadiendo que adoptar la perspectiva del otro es una forma de comprender sus sentimientos.”
Fenichel	1947	“habla de la empatía como la identificación con el otro”
Hogan	1969	“la empatía como un intento de comprender lo que pasa por la mente de los demás o, en otras palabras, como la construcción que uno mismo tiene que llevar a cabo sobre los estados mentales ajenos.”
Stotland	1969	“La reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción”
Mehra-bian y Epstein	1972	“respuesta emocional vicaria que se experimenta ante las experiencias emocionales ajenas, es decir, sentir lo que la otra persona siente.”
Wispé	1978	“la atención sobre la importancia de los estados emocionales positivos...”
Hoffman	1987	“la empatía como una respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia.”
Salovey y Mayer	1990	“la empatía requiere la adecuada identificación de las respuestas emocionales en otras personas e implica no sólo actitudes sino también habilidades o competencias bien definidas.”
Batson	1991	“...emoción vicaria congruente con el estado emocional del otro, o, en otras palabras, como sentimientos de interés y compasión orientados hacia la otra persona que resultan de tener conciencia del sufrimiento de esta.”
Daniel Goleman	1995	“La actitud que tiene una persona para reconocer las emociones en los demás”.
Davis	1996	“conjunto de constructos que incluyen en los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas”
Bar-On	1997	“la capacidad de ser consciente y comprender las emociones, sentimientos e ideas de los otros.”
Garaigordobil y Maganto	2011	“La empatía es la capacidad de dar respuesta a los demás, atendiendo a aspectos cognitivos y afectivos/emocionales.”
Holgado-Tello, Delgado-Egido, Carrasco-Ortiz, y Del Barrio-Gandara	2013	“la <i>Empatía cognitiva</i> consiste en la capacidad de comprender las emociones del otro mientras que la afectiva refiere a la capacidad de sentir lo que la otra persona siente”

Fuente: Adaptado de Aguirre Moya (2022, pág. 16)

Como se puede observar en la tabla 2, algunas definiciones de empatía incluyen solo elementos cognitivos, otras solo incluyen el origen de la emoción y algunas definiciones consideran la empatía de manera integral. El acercamiento del autor a los estudios de variables condujo al surgimiento de otros conceptos, por ejemplo, la diversidad de definiciones conduce a una proliferación de interpretaciones. Algunos influyen más que otros en lo que realmente significa la empatía; así mismo, dificultan aclarar teorías o suposiciones que han surgido en torno a esta habilidad social.

La empatía es un término que ha suscitado mucho debate y estudio sobre su naturaleza, con defensores y detractores de cada punto de vista tratando de explicar sus orígenes, así como la perspectiva afectiva y cognitiva, y la integración de las dos.

El tratamiento de la empatía conoció dos enfoques muy diferentes. A continuación, expilaremos cada uno de ellos por sí solo.

3.1.1. Enfoques unidimensionales

Junto a la amplitud conceptual, los diferentes enfoques, tanto desde una perspectiva cognitiva (ver Tabla 3) como desde una perspectiva afectiva (ver Tabla 4), representan una dificultad importante en la investigación de la empatía. Las construcciones a partir de estas dos dimensiones han sido objeto de muchas investigaciones en psicopedagogía, que intentan dilucidar, de manera desapegada, la capacidad de ponerse mentalmente en el lugar de los demás (Dymond, 1949; Hogan 1969; Richardson & Malloy, 1994) o bien la capacidad de responder efectivamente ante experiencias emocionales ajenas (Mehrabian & Epstein, 1972; Royzman & Rozin, 2006; Stotland, 1969). La tabla 3, resume las definiciones de la empatía según el enfoque cognitivo.

Tabla 3: Enfoque cognitivo de la empatía: ponerse mentalmente en el lugar del otro.

Filosofía alemana del siglo XIX	Einfühlung: sentirse dentro de.
Lipps – 1903	En 1903 y recogido en su manual de ética de 1926, Lipps en la versión castellana (traducción de Ovejero), utiliza la expresión “proyección sentimental” para entender la proyección del yo en los objetos.
Titchener – 1909	Acuña el término “Empatía” tal y como se conoce actualmente desde la etimología griega <i>εμπαθεια</i> (cualidad de sentirse dentro de).
Lipps/Titchener	La empatía se produce por una imitación interna que tiene lugar a través de una proyección de uno mismo en el otro.
Köhler – 1929	La empatía consiste en la comprensión de los sentimientos de los otros.
Mead – 1934	Adoptar la perspectiva del otro es una forma de comprender sus sentimientos.
Fenichel – 1947	Empatía como identificación con el otro.
Dymond – 1949	Introduce el término “role-taking” (adopción de perspectiva).
Hogan – 1969	Empatía como el intento de comprender lo que pasa por la mente de los demás.
Stotland – 1969	Emplea diferentes instrucciones: 1 imaginarse a sí mismo en una situación e 2 imaginarse al otro en una situación. Sus estudios revelan que en la primera instrucción la gente sentía ansiedad, no así en la segunda.
Richardson y Malloy – 1994	El componente cognitivo de la empatía (la toma de perspectiva) se relaciona inversamente con el nivel de agresividad.

Fuente: Adaptado de I. Fernández-Pinto, B. López-Pérez y M. Márquez(2008, págs. 284-285)

Asimismo, la tabla 4 expone las próximas definiciones al concepto de la empatía afectiva

Tabla 4: *Enfoque afectivo de la empatía: un afecto compartido.*

Stotland – 1969	Considera la como “la reacción emocional de un observador que empatía percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción”
Mehrabian y Epstein – 1972	Empatía como una respuesta emocional vicaria que se experimenta ante las experiencias emocionales ajenas (sentir lo que la otra persona siente).
Wispé – 1978	Considera importante la inclusión de los estados emocionales positivos en el concepto de empatía.
Coke, Batson y McDavis – 1978	Trabajan presentando un estímulo emocional y valorando los sentimientos experimentados a través de un inventario.
Hoffman – 1987	Define la empatía como una respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia.
Batson – 1991	Entiende la empatía como una emoción vicaria conforme con el estado emocional del otro.
Igartua y Páez – 1998	Estudian el constructor de identificación con los personajes.
Royzman y Rozán – 2006	Estudian los estados emocionales positivos y les incluyen en la empatía, con el término de symhedonia.

Fuente: *Adaptado de I. Fernández-Pinto, B. López-Pérez y M. Márquez (2008, pág. 285)*

Según Arán, López & Richmond (2012) citados en María Teresa Carril Merino (2019), ambas visiones ameritan el estudio de la neuroanatomía, ya que logran realizarse por separado en el análisis de la psicopatología, en este caso del daño cerebral. De hecho, recientes estudios muestran la relación entre las diferentes regiones del cerebro que están más predispuestas al desarrollo de diferentes componentes de la empatía. Según Eres et al

(2015), citado en María Teresa Carril Merino (2019) “Cuando aumenta la densidad de materia gris en la zona media del cerebro hay un mayor desarrollo de la empatía emocional, y si el aumento se sitúa por encima del cuerpo caloso es la *Empatía cognitiva* la que lo experimenta” (pág. 50).

3.1.2. Enfoques multidimensionales

Según Davis Adams (1996) citado en María Teresa Carril Merino (2019), la empatía es “un conjunto de estructuras, incluyendo el proceso de ponerse en el lugar del otro y las respuestas emocionales y no emocionales” (pág. 50). Este investigador propone un punto de transición, abordando una propuesta integrada, en la que concibe la empatía como un conjunto multidimensional que incluye elementos cognitivos y elementos afectivos o emocionales; y reconoce que las dos magnitudes de la empatía parecen no ser un solo constructo, sino múltiples.

Posteriormente se agrupará a esta perspectiva integradora tanto Mayer y Salovey (1997), al confirmar que el constructo teórico necesita del conveniente reconocimiento de los estímulos emocionales en distintas personas y de destrezas bien reconocidas (María, 2019). Desde una perspectiva integradora, la empatía incluye dimensiones cognitivas y emocionales, entendiendo la primera como una competencia y la segunda como una respuesta emocional.

3.2. Tipos de la empatía

A partir de lo explicado anteriormente, señalamos que hay dos tipos de empatía

3.2.1. Empatía cognitiva

Según David y Love (2017) citado en Aguirre Moya et al. (2022): “La *Empatía cognitiva* implica leer los pensamientos y sentimientos de los demás sin suponer que los compartimos” (pág. 21). En otras palabras, la *Empatía cognitiva* significa comprender, cuidar y esforzarse por entender la situación de otra persona sin experimentar o sentir sus sentimientos o emociones. Desde una perspectiva integradora, la *Empatía cognitiva* engloba tanto la adopción de perspectivas como la comprensión emocional.

3.2.1.1. Adopción de perspectiva

La adopción de perspectiva forma parte de la *Empatía cognitiva* llamada también la toma de perspectivas. Esta última según Irene Fernández-Pinto et al (2008) es: “la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona“ (pág. 294). Esto significa que la habilidad de entender la situación desde el punto de vista de otros individuos, es un proceso netamente cognitivo y no afectivo.

Más bien, Altuna (2018) afirma que: “la adopción de perspectiva imaginativa (perspective-taking o role-taking), cuando nos ponemos en el lugar del otro –presente o ausente, cercano o lejano, real o ficticio– e imaginamos lo que piensa y siente, lo que exige el nivel más alto de procesamiento cognitivo” (pág. 249).

A partir de lo dicho, deducimos que dicha dimensión puede ponerse en marcha si la otra persona se encuentra de forma física o no y en otros casos, si se trata de un alguien real o de un personaje ficticio, lo último hace referencia a la tendencia a identificarse con la situación o actitud de aquellos personajes.

3.2.1.2. Comprensión emocional

La comprensión emocional es una dimensión fundamental dentro de la *Empatía cognitiva*. Según Fernández-Sánchez et al. (2014), citado por Angulo Gallo et al. (2019):

La comprensión de emociones es una función cognitiva soportada en la interacción social, la cual implica concebir las relaciones sociales y contextuales en las cuales se encuentran inmersos los sujetos, teniendo en cuenta los actores involucrados y la interacción entre los autores y las normas sociales implicadas en dichas interacciones. Se encuentra ligada a la capacidad de los sujetos de interpretar no solo la expresión facial que acompaña la emoción, sino también las distintas situaciones que las suscitan. (pág. 04)

Es decir, es el hecho de interpretar las distintas situaciones del otro individuo y no solo fijarse en la interpretación de la expresión facial acompañada por lo emocional. Pues, es la capacidad de entender los propios sentimientos e identificarlos.

Según Rodríguez De Ávila et al. (2011), la persona que se caracteriza por comprensión emocional tiene las siguientes cualidades “Las personas con comprensión emocional adecuada tienen la capacidad de expresar verbalmente sus emociones de manera apropiada. Poseen, además, un vocabulario emocional rico y aprecian las relaciones en

términos que describen diferentes estados emocionales”(pág. 24). Debemos señalar también que tener la comprensión emocional no solo implica la facultad de comprenderlas e interpretarlas, sino también a la capacidad de expresar emociones o sentimientos propios y ajenos de forma correcta y respetuosa frente a otros sujetos.

3.2.2. Empatía afectiva

Desde otra perspectiva afectiva, la empatía ha sido entendida como un estado emocional que se debe enfocarse en él, para comprenderla de mejor forma. Según Barrilaro Portillo (2020), citado en Aguirre Moya et al. (2022): “La empatía afectiva se refiere a la reacción emocional que surge de manera apropiada en consecuencia de una respuesta emocional ajena.”(pág. 24).

En otro sentido, la empatía o simpatía emocional (o preocupación empática) es la capacidad de sintonizar con los sentimientos o preocupaciones de otra persona, y es una respuesta emocional adecuada a emociones similares que alguien percibe.

En palabras de Tanto Panksepp y Lahvis (2011), es obligatorio ser contagiado emocionalmente para mantener el equilibrio afectivo entre tú y con quien comunicas.

Comprender el contagio emocional, es una cualidad psicológica que permite notar un cambio en el comportamiento del observador(Aguirre Moya et al, 2022). En otras palabras, las señales emocionales informan e influyen en los patrones de comportamiento y las relaciones que se establecen entre dos o más sujetos, es decir, una persona puede hablar para entender cómo una persona experimenta o comparte una emoción percibida con el fin de contagiar a otra persona.

3.3. Empatía e inteligencia emocional

Tradicionalmente se ha pensado que el estudio de la inteligencia tiene solo un componente intelectual, sin dejar lugar a consideraciones emocionales. Los nuevos enfoques psicológicos dieron lugar a otros tipos de inteligencia. Uno de ellos es la capacidad de un individuo para controlar y comprender sus emociones, para mantener mejor sus relaciones sociales y, por lo tanto, poder motivarse a sí mismo, que es la inteligencia emocional (Goleman, 1995).

3.3.1. Habilidades de la inteligencia emocional

Goleman (1995) popularizó el término inteligencia emocional, que se define como un conjunto de cinco habilidades que se pueden aprender, entrenar y mejorar. Dicho autor afirma en su libro “Inteligencia emocional” (1995) que “quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás” (pág. 11). A continuación, revelamos las cinco habilidades de la inteligencia emocional:

i. Autoconocimiento: La capacidad de comprender las propias emociones. Esto nos permite saber cómo nos sentimos y cómo nuestras emociones afectan el comportamiento. Tener autoconocimiento significa conocer nuestras fortalezas, debilidades, valores, metas personales y cómo afectan a los demás.

ii. Autocontrol: La capacidad de manejar los estados emocionales, manejar nuestros sentimientos y comportamientos para controlar las emociones positivas y negativas para que podamos expresarlas adecuadamente.

iii. Motivación: la capacidad de dirigir nuestro estado emocional hacia una meta, para ello es necesario identificar lo que queremos lograr y controlar nuestras emociones.

iv. Empatía: La capacidad de ponerse en el lugar de los demás, de poder sentir y pensar como los demás, para comprender verdaderamente la situación. Es crucial lograr el autoconocimiento y saber controlar nuestras emociones porque, de lo contrario, las confundiremos con las emociones de los demás.

v. Habilidades sociales: La capacidad de expresar nuestras opiniones y sentimientos para comunicarnos y colaborar con los demás, responder adecuadamente al entorno y llevarnos mejor con quienes nos rodean.

Pues, como observamos la empatía es una de las habilidades de la inteligencia emocional desarrollada por Daniel Goleman en 1995. Esta última está relacionada específicamente con la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

4. Motivación

La palabra *Motivación* proviene del latín "movere", que significa moverse. Pues, la *motivación* significa moverse hacia. La *motivación* tiene que ver con cómo se inicia, modifica, mantiene, controla el comportamiento y cómo nos sentimos subjetivamente cuando actuamos (Palmero, 2005).

En contextos educativos, el concepto de *motivación* se utiliza a menudo para explicar el esfuerzo que ejerce un estudiante en la realización de diversas actividades (Entwistle, 1988). Es necesario conocer y poder interpretar cómo las experiencias de aprendizaje afectan la *motivación* de los estudiantes, extrayendo algunas implicaciones pedagógicas de las teorías críticas de la *motivación* (Arias y Rusillo, 2004). Algunos autores señalaron que para aprender efectivamente, los estudiantes necesitan dos condiciones, resumidas en poder y querer (Ausubel, Novak & Hanesian, 1968). A saber:

- Poder: Es una cuestión de habilidad, conocimiento previo, inteligencia, cognición o estilo intelectual.

- Querer: Es una cuestión de motivaciones, razones, expectativas, actitudes y preferencias del estudiante.

Las variables cognitivas afectan directa y específicamente el aprendizaje, mientras que las variables motivacionales intervienen al permitir que los estudiantes aumenten y enfoquen la atención y la persistencia en las tareas de servicio y la resiliencia ante la decepción.

4.1. Motivación extrínseca e intrínseca

Entwistle (1988) afirma que la *motivación* de los alumnos para el aprendizaje puede ser intrínseca o extrínseca:

4.1.1. Extrínseca

Suele denominarse como el impulso que provoca que una persona haga algo para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí sino con el logro de otras metas, en ambientes académicos generalmente enfocados a sacar más notas, buenas notas, tener fama y el reconocimiento de maestros y compañeros, ganar premio (Entwistle, 1988).

4.1.2. Intrínseca

Es una serie de motivos e impulsos inherentes al aprendiz como conseguir el conocimiento, que provienen desde su interior y son vinculados con aquellas acciones que se llevan a cabo en aras de la actividad misma, que es vista como un fin en sí mismo y no como un medio para el logro de otros fines(Entwistle, 1988).

4.2. Teoría de las necesidades de Maslow

Para Abraham Maslow, citado en Gabriela Montalvo y Roberto Plasencia, la *motivación* es el impulso que tiene el ser humano de satisfacer sus necesidades(2015). Maslow en su libro “*Motivación y personalidad*” explica y clasifica estas necesidades en lo que se denomina “Pirámide de Maslow”



Ilustración 1: Pirámide de Maslow
Fuente: Gabriela Montalvo (2015, pág. 02)

La pirámide de Maslow contiene los elementos siguientes:

- Las necesidades básicas, que están relacionadas con la supervivencia y son denominadas necesidades fisiológicas;
- la necesidad de seguridad y protección;
- la tercera se refiere a nuestra identidad social, llamada necesidades de afiliación;
- las necesidades relacionadas con la autoestima, conocidas como necesidad de reconocimiento,
- la necesidad de autorrealización.

La teoría de Maslow explica por qué la gente se esfuerza en la vida diaria. Por lo tanto, la contribución de Maslow a la educación es proporcionar un sistema que anima a los estudiantes a esforzarse. Este investigador cree que el objetivo educativo más importante de los estudiantes es aprender de acuerdo con su aptitud y ajustar sus necesidades en el proceso. Su teoría también aborda cuestiones como el orden como fuente de emoción en el aula y el papel del docente, a quien considera un actor clave en el desarrollo de cada alumno. Maslow concluye que es necesario motivar a los estudiantes individualmente, lo que también es responsabilidad de los docentes, quienes deben incorporar medios de estímulo e incentivos en su currículo y lograr que los estudiantes se interesen y se vuelvan motivados (Montalvo y Palasecia, 2015).

Hemos mencionado anteriormente que el objetivo más importante de un estudiante es aprender, y ese objetivo está relacionado con la *motivación*; por eso, si el discente no está motivado, el aprendizaje no sucede. El estudiante es capaz de lograr su potencial al más alto nivel. La misión del docente es saber planificar sus lecciones, ya que es importante que oriente la *motivación* de aprendiz, entendiendo sus necesidades.

Según Maslow (1950), citado por Ismael Ramos (2023), “El aprendizaje significativo combina lo intrínseco con lo extrínseco, haciendo que esto último cubre sentido y utilidad ante los intereses del aprendiz, el aprendizaje solo depende de la persona que desee aprender” (pág. 02).

La principal crítica a esta teoría como señala García-Jiménez (2016) en su artículo “La *motivación*. Un factor determinante en el aprendizaje”, ha sido por la razón obvia de que las personas no siempre se comportan de manera predecible. La mayoría de nosotros tenemos diferentes necesidades y podemos ser influenciados por muchas de ellas al mismo tiempo,

incluso podemos anteponer una necesidad mayor a una menor, como no dormir o no comer porque todavía estamos aprendiendo. Aunque puede haber excepciones a este desarrollo de liderazgo, y que en algunos casos puede haber conflictos entre ciertos niveles. Garcia Jimenez (2016) considera que el esquema de Maslow es en líneas generales válido. Por fin, Según esta teoría, crear un entorno seguro y favorecer la socialización son algunos de los pasos esenciales para que los estudiantes alcancen su verdadero potencial. Así se aplica de forma práctica en el aula.

Óscar Boluda (2015) en su trabajo “Pirámide de necesidades del docente”, tomó esta teoría como un punto de partida para realizar una infografía que contiene unas necesidades que todo profesor debe poseer porque esto lo va a permitir ser un buen profesor.



Ilustración 2: Pirámide necesidades del docente

Fuente: Óscar Boluda (2015)

4.3. Motivación en la Neuroeducación

La *motivación* es uno de los temas centrales que ha sido discutido dentro de la Neuroeducación por su importancia en el proceso de aprendizaje, ya que es una serie de procesos implicados en la activación, la dirección y la persistencia de la conducta. Muchas investigaciones han demostrado que el cerebro aprende solo a través de la *motivación* y no solo adquiere información, sino que también aprende cómo comunicarla.

4.3.1 Circuito neurobiológico de la motivación

Según Francisco Mora citado por Patricia Santos (2020): “Sin emoción no hay curiosidad, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria” (pág. 01). A partir de esta cita, percibimos que la emoción es esencial, y la memoria es el fundamento del aprendizaje. Pues, ambos requieren curiosidad y atención, pero ¿quién la mantendrá y la sostendrá en el tiempo?

La motivación se refleja en la percepción de los estímulos interpretados por SARA¹, analizando su interés por la supervivencia. Una vez que la información pasa a través del filtro SARA (lo que rara vez ocurre), llega al área tegmental ventral y al sistema de la amígdala, donde se evalúa nuevamente en forma de dolor-placer (Instituto Neurológico Integral Beremia, 2019).

Si el estímulo es peligroso para la supervivencia, el estímulo se rechaza y se almacena en la memoria emocional para futuras percepciones y respuestas, mientras que, si el estímulo se percibe como una recompensa o placer, la información llegará hasta accumbens, donde se produce la liberación de un neurotransmisor conocido como dopamina. Este neurotransmisor provoca la liberación de la adrenalina y la noradrenalina que son responsables de la acción y la consecución de la recompensa buscada y cuando se logra está satisfacción se libera la serotonina (Instituto Neurológico Integral Beremia, 2019).

Proceso cerebral de la *motivación* (DAS)

Deseo	→	Dopamina
Acción	→	Adrenalina
Satisfacción	→	Serotonina

Ilustración 3: Proceso de la motivación en el cerebro

Fuente: Elaboración propia

¹ Sistema Activador Reticular Ascendente.

4.4. Pasos para llevar *la motivación* al aula

La motivación es un aspecto fundamental del aprendizaje, y la Neuroeducación se centra en cómo el cerebro procesa la información para optimizar este proceso (Lázaro, 2020). Según el experto en Neuroeducación Chema Lázaro, los pasos de *la motivación* en Neuroeducación son los siguientes:

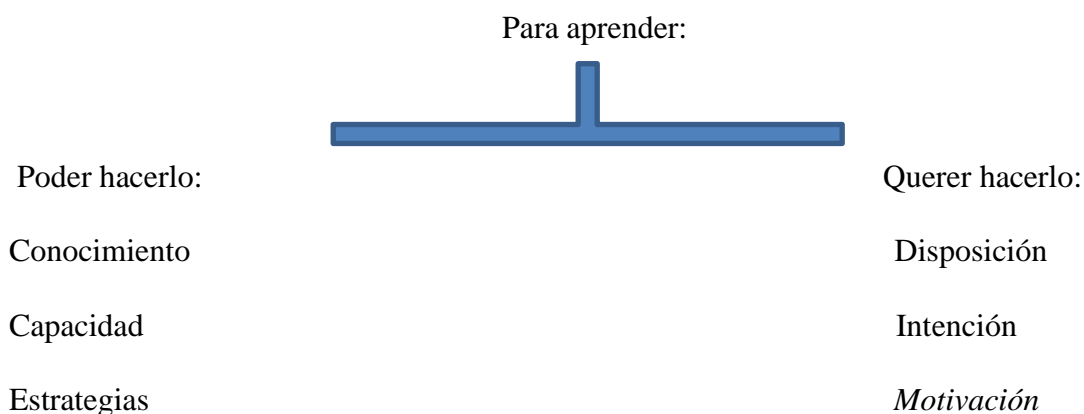
- Inspiraridad: La curiosidad es el motor de la *motivación*. Por eso, para estimular el cerebro es importante generar preguntas y situaciones o utilizar el efecto de la sorpresa que despierte la curiosidad de los alumnos.
- Emociones positivas: las emociones positivas, como la alegría, el entusiasmo y el interés, son fundamentales para el aprendizaje (Forés, 2011). Por lo tanto, es importante crear un ambiente emocionalmente seguro, positivo y atractivo en el aula, como ha dicho Francisco Mora citado por Patricia Santos (2020): “Sin emoción no hay curiosidad”(pág. 01).
- Establecer metas claras: las metas son importantes porque les dan a los estudiantes una dirección clara y específica. Además, la dopamina que el radar emocional y la sustancia química que aumenta la *motivación*, se activa cuando se logran metas pequeñas.
- Desarrollar la autonomía: Las personas están más motivadas cuando tienen cierto nivel de control sobre lo que hacen. Por lo tanto, es importante desarrollar la autonomía de los estudiantes, dándoles la libertad de elegir cómo quieren aprender y qué tareas quieren completar, lo que puede potenciar su *motivación*.
- Proporcione retroalimentación: La retroalimentación es fundamental para el aprendizaje y la *motivación*. Cuando los estudiantes reciben comentarios positivos sobre su trabajo, se sienten motivados a seguir intentándolo. Igualmente, si reciben críticas constructivas, pueden aprender de sus errores y mejorar su desempeño.
- Mejora de la autoestima: La autoestima es un aspecto importante de la *motivación*. Los estudiantes que tienen confianza en sí mismos están más motivados para aprender y enfrentar desafíos (Cores, 2020). Por lo tanto, es importante brindar oportunidades para que los estudiantes se sientan exitosos y valorados en el aula.

En suma, la *motivación* es un aspecto clave del aprendizaje, y la Neuroeducación nos proporciona las herramientas para comprender cómo se relaciona el cerebro con la

motivación y cómo podemos utilizar esta información para optimizar el aprendizaje en el aula.

4.5. Motivación y cognición

Cabanach et al. (1996), citado por Judith Maribel Medina (2014), manifiestan que “El aprendizaje se caracteriza por ser un proceso cognitivo y motivacional a la vez” (pág. 09). A partir de esta cita, entendemos que aprender se compone de dos partes esenciales:



Según los especialistas (Paris Lipson y Wixson, 1983; Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot 1990), citados en Judith Maribel Medina (2014), el concepto de aprender está estrechamente relacionado con la voluntad y la habilidad.



Figura 1: Tres competencias para aprender

Fuente: Elaboración propia

Dentro de las principales teorías que analizan la *motivación* hay:

i. Los patrones de atribución causal: Es una teoría elaborada por Weiner, se refiere a la relación entre el logro futuro y el logro previo teniendo en cuenta las consecuencias afectivo-emocionales del estudiante.

ii. Autoconcepto: Es una teoría elaborada por de Covington y Berry. Se refiere a las creencias y las percepciones del estudiante que provienen del contexto social y esto tiene gran influencia en su rendimiento y su autoestima y en su atribución causal.

iii. Las metas de aprendizaje: Es un modelo elaborado por Dweck. Este componente se refiere tanto a la *motivación* intrínseca como la extrínseca.

4.6. Efectos motivacionales de las emociones

Hay pocos estudios sobre el impacto del dominio emocional en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, gracias a las aportaciones de la Neuroeducación en los últimos años, se ha mostrado que la inteligencia emocional afecta de alguna manera en la mejora de la *motivación*. Pekrun (1992), citado en Francisco Bacete y Fernando Betoret (2014), estudió la influencia de las emociones positivas y negativas sobre la *motivación* intrínseca y extrínseca, y señaló que las emociones tienen una gran influencia en la mejora de la *motivación*.

i. Motivación intrínseca: Es aquella que proviene del propio sujeto, está bajo su control y puede autorreforzarse, y cuando el aprendiz se disfruta haciendo una tarea, se le estimula una *motivación* intrínseca positiva. Asimismo, incluso aquellas emociones positivas que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea.

ii. Motivación extrínseca, a diferencia de la *motivación* intrínseca, se define como aquella que procede del exterior y que conduce a la realización de la tarea (Francisco J; García Bacete & Domenech Betoret, 2014).

Berkun (1992), citado por García Bacete y Domenech Betoret (2014), destaca las siguientes emociones que afectan de alguna manera la *motivación*.

i. Emociones prospectivas: Estas emociones están directamente relacionadas con los resultados de las tareas, como las calificaciones y los elogios de los padres y maestros, y generan emociones como el placer y la esperanza.

ii. Emociones retrospectivas: Como la alegría por el resultado y otras emociones como respuestas retrospectivas a la tarea y su resultado. Estas emociones son las responsables de la evaluación.

4.7. Variables contextuales de la *motivación*

Hay diferentes factores situacionales que afectan a los estudiantes de varias maneras:

1- En cuanto al desarrollo del autoconcepto:

- Docente: es la figura básica de la formación y la persona más influyente en el aula y en el proceso de enseñanza.
- Los compañeros: Juegan un papel muy importante, ya que facilitan el aprendizaje de habilidades sociales, la autonomía y proporcionan un entorno rico para la interacción.

2- En cuanto a las metas de aprendizaje:

Estas metas dependerán de aspectos personales y situacionales, que contienen variables situacionales que afectan las metas en tres dimensiones (Ames,C., 1992).

- Diseño de tareas y actividades de aprendizaje
 - Prácticas de evaluación y uso de recompensas
 - Asignación de responsabilidades de clase
- 3- Respecto a las reacciones emocionales: Están determinadas principalmente por los siguientes factores:
- El contenido de la asignatura
 - Estrategias metodológicas diseñadas por los docentes

Para que los estudiantes estén motivados por aprender el contenido de una manera significativa, hay que trabajar los factores siguientes:

- Factores personales
- Contenido de interés
- Información novedosa (Aprendizaje significativo)

Cabe señalar que el constructivismo afirma que el aprendizaje significativo es en sí mismo motivador porque conecta nuevos conocimientos con conocimientos previos, en este caso, los alumnos disfrutan haciendo tareas o utilizando nuevos contenidos

porque entienden lo que se está enseñando y lo entienden. De ahí, surge la *motivación* intrínseca, y pueden surgir muchas emociones positivas agradables para facilitar el aprendizaje.

La figura siguiente resume lo que acabamos de explicar:

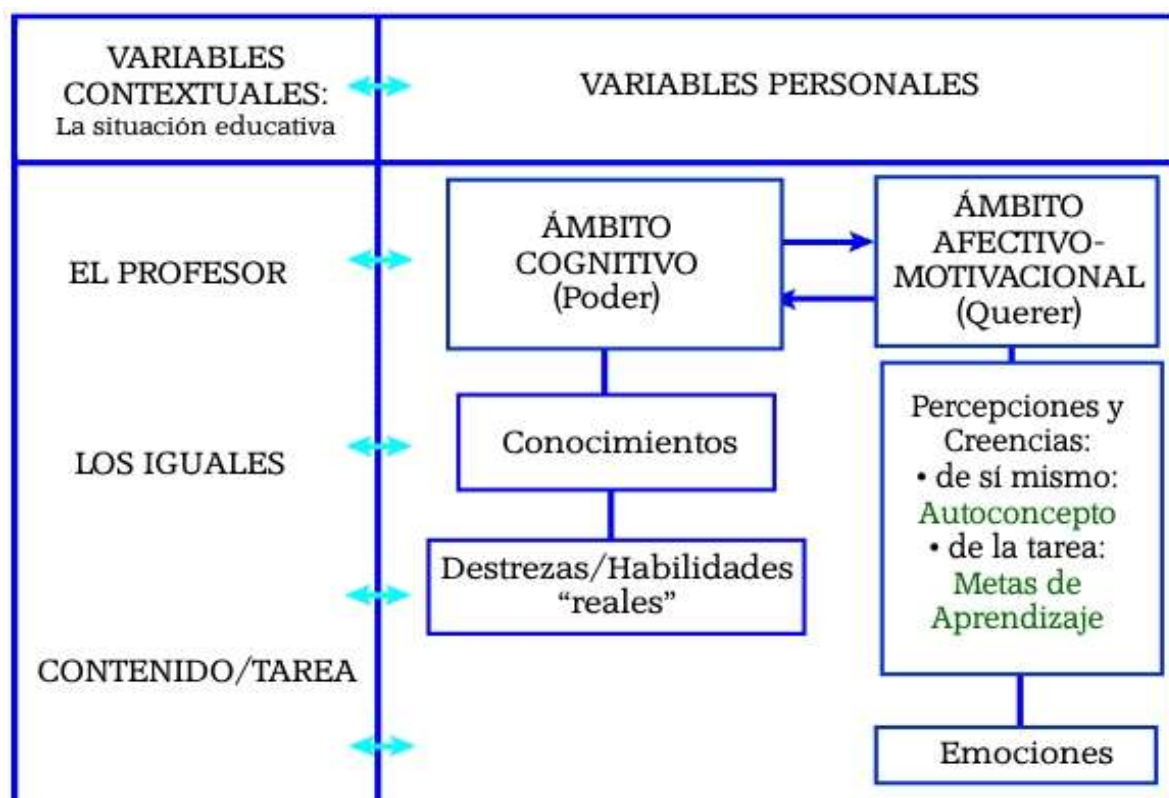


Figura 2: Variables contextuales y personales de la motivación

Fuente: Francisco J. García Bacete y Fernando Doménech Betoret (2014, pág. 04).

4.8. Motivación en el aula

Según Francisco J, García Bacete & Fernando Doménech Betoret (2014), en este proceso podemos identificar tres momentos para poder trabajar la evaluación inicial y del logro y todo el proceso de la evaluación antes, durante y después de la clase

i. Antes de la clase: Este momento se correspondería con la planificación o diseño de instrucción que realiza el profesor. Según Coll (1989), esta etapa debe contemplar al menos tres aspectos:

- La competencia, el nivel evolutivo y el conocimiento de partida de los estudiantes.

- Las características de los contenidos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje.
- Los distintos enfoques metodológicos.

ii. Durante la clase: Durante este tiempo, es igual a la implementación del diseño creado anteriormente, así como la atmósfera de la clase y las interacciones que allí puedan tener lugar. Es el componente emocional involucrado en el proceso de aprendizaje que realmente motiva el aprendizaje. El cerebro está constantemente calculando y prediciendo, y cuando el resultado de una acción es mejor de lo esperado, libera dopamina, que actúa como una recompensa inesperada, facilitando el proceso de aprendizaje. Fomenta el desarrollo de habilidades de responsabilidad, independencia y autogestión. Para avanzar en el proceso de aprendizaje, los estudiantes deben integrar la nueva información con la información que ya tienen. El cerebro necesita reforzar lo aprendido a través de la memoria sistemática para que pueda automatizar ciertos procesos mentales y profundizar en su conocimiento. Según Francisco J; García Bacete & Fernando Doménech Betoret, resulta estimulante envolver a los estudiantes en una amplia variedad de actividades en donde se fomente la participación, el trabajo cooperativo y se utilice material didáctico diverso y atractivo(2014).

iii. Después de la clase: Este momento corresponde a la evaluación final y posterior reflexión conjunta sobre el desarrollo del proceso de enseñanza, corrigiendo errores y afrontando nuevos aprendizajes, facilitando así el desarrollo de habilidades metacognitivas. Es necesario asegurar que los criterios de evaluación estén claros, que los estudiantes estén progresando y aprendiendo, enfatizar los logros de los estudiantes y evaluar el esfuerzo y el progreso individual frente a las posibilidades y limitaciones. También, es mejor proporcionar a los estudiantes estrategias para desarrollar habilidades metacognitivas al brindar retroalimentación continua y evaluación formativa para reforzar la autoevaluación y la evaluación entre pares.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo, describimos la metodología utilizada para el desarrollo de esta investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para recoger datos, analizarlos, interpretarlos con el propósito de afirmar o refutar nuestra hipótesis. El presente estudio tiene como objetivo medir y determinar el impacto de la *Empatía cognitiva* en el rendimiento de los estudiantes.

1. Enfoque de investigación

La investigación de este proyecto es de enfoque mixto, pero mucho más cuantitativa, de un diseño no experimental, un nivel correlacional-proyectivo y un método descriptivo-analítico.

Hemos designado ese tipo de investigación porque es adecuado a los objetivos planteados anteriormente, ya que nuestra atención es medir el impacto del uso de la *Empatía cognitiva del profesor* en la *motivación* estudiantil mediante el uso del cuestionario y la ficha de observación no participante como instrumentos de recolecta de datos numéricos; mientras con el enfoque cualitativo, intentamos mejorar la *motivación* estudiantil en las aulas universitarias mediante el uso de la *Empatía cognitiva*. De efecto, como lo hace notar Sampieri, los métodos mixtos se consideran como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican recopilar y analizar datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta(2018).

2. Diseño de investigación

El diseño de investigación seguido en este estudio es de tipo no experimental, ya que no necesitamos a generar nuevas reacciones, situaciones o manipular nuestra muestra, solamente procuramos observar situaciones que ya son existentes. De ahí, estudiamos la relación entre las variables de estudio La *Empatía cognitiva del profesor* y la *motivación estudiantil*. Según León y Cortés (2004):

La investigación no experimental es la que no manipula deliberadamente las variables a estudiar. Lo que hace este tipo de investigación es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto actual, para después analizarlo. En un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes (pág. 27).

3. Nivel de investigación

El nivel de nuestro proyecto de investigación es correlacional, ya que tenemos dos variables (la *Empatía cognitiva* y la *motivación*), que procuramos relacionar entre ellas para estudiar el impacto de la primera variable sobre la segunda. Pues, en ese trabajo estudiamos qué va a suceder con la *motivación* si aplicamos la *Empatía cognitiva* en el aula de ELE. La investigación correlacional consiste en evaluar dos variables, siendo su fin estudiar el grado de correlación entre ellas (Arias, 2020).

Este nivel busca determinar la naturaleza de la relación existente o lo que se llama causa y efecto. Así, los estudios correlacionales son investigaciones que pretenden asociar conceptos, fenómenos, hechos o variables. Miden las variables y su relación en términos estadísticos (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018) proponen que “Cuando planteamos un estudio correlacional debemos asegurarnos de que la relación entre los hechos, conceptos o variables sea real y lógica” (pág. 110).

Por tanto, este nivel de investigación se trata de descubrir cómo varía la segunda variable al aplicar la primera. En este estudio se debe primeramente plantear las preguntas, posteriormente observar y a continuación, analizar las conclusiones obtenidas (Arias, 2020).

Además, nuestra investigación es de alcance proyectivo, ya que se basa en la elaboración de una propuesta, un plan o procedimiento como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, ya sea de una institución, en un campo particular del conocimiento, a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades futuras.

Por lo tanto, dichos estudios intentan encontrar una solución para una situación dada basada en el proceso de investigación anterior. Significa recorrer las etapas, explorar, describir, comparar, predecir y proponer alternativas de cambio, pero no implicando la propuesta del investigador ejecutivo (Barrera J. H., 2010). A partir de ahí, en nuestra investigación, buscamos elaborar recomendaciones y sugerencias pedagógica tanto teóricas

como prácticas para integrar actividades y ejercicios que son capaces de fomentar tanto la *Empatía cognitiva* del profesor como del estudiante.

4. Métodos de investigación

El método optado para la elaboración de esta investigación es el descriptivo-analítico que responde a nuestro estudio y los principios de la metodología seguida en las partes anteriores. El método descriptivo busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, objetos o cualquier fenómeno (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Entonces, en ese estudio, vamos a describir la muestra del objeto de nuestro trabajo, especificamos los principales criterios de la *Empatía cognitiva* y ver si los profesores los poseen.

Mientras el método analítico es definido como un procedimiento para llegar a la comprensión mediante la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos (Patino, 2016).

Con este método, intentamos analizar los datos, mediaciones y los resultados de todas las sesiones de observación no participante y los datos del cuestionario para llegar a resultados y conclusiones pertinentes.

5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el presente trabajo de investigación, usamos unas técnicas de recolección de datos que son la encuesta a través del instrumento del cuestionario y también la ficha de observación no participante.

5.1. Cuestionario

Para llevar a cabo esta investigación, se utiliza el cuestionario como segunda técnica de recopilación de datos para medir y observar los resultados. Menses & Rodríguez (2011) afirman que:

Un cuestionario es, por definición, el instrumento estandarizado que utilizamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo de algunas investigaciones cuantitativas, fundamentalmente, las que se llevan a cabo con metodologías de encuestas. En pocas palabras, se podría decir que es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de

personas, utilizando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir la población a la que pertenecen o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre variables de su interés (pág. 09).

Por eso, hemos diseñado un cuestionario que contiene 16 preguntas divididas en dos bloques dirigidas a los profesores de tipo escala Likert de 1 a 5.

Tabla 5: Escala Lickert de nuestro cuestionario

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo en acuerdo	Totalmente de acuerdo

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, presentamos los ítems del cuestionario:

Tabla 6: Adopción de perspectivas

1	Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista.
2	Cuando un estudiante se ha portado mal conmigo, intento entender sus motivos.
3	Intento ponerme en el lugar de los estudiantes para saber cómo actuarán.
4	Si tengo una opinión formada, no presto mucha atención a los argumentos de los estudiantes.
5	Cuando el estudiante tiene un problema, intento imaginarme como me sentiría si estuviera en su lugar.
6	Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de los estudiantes.
7	Intento comprender mejor a mis estudiantes mirando las situaciones desde su perspectiva
8	Me resulta difícil ponerme en el lugar de estudiantes con las que no estoy de acuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7: Comprensión emocional

9	Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los estudiantes que me rodean.
10	Rara vez reconozco como se siente el estudiante con sólo mirarlo.
11	Es difícil entender cómo se siente el estudiante ante una situación que no he vivido.
12	Reconozco fácilmente cuando un estudiante está de mal humor.
13	No siempre me doy cuenta cuando el estudiante que tengo al lado se siente mal.
14	Cuando conozco un estudiante nuevo me doy cuenta de la impresión que se ha llevado de mí.
15	Entender cómo se siente el estudiante es algo muy fácil para mí.
16	Me doy cuenta cuando el estudiante intenta esconder sus verdaderos sentimientos

Fuente: Elaboración propia.

5.2. Observación no participante

La observación no participante es una de las técnicas de recolección de datos usadas en nuestro estudio para comprobar nuestra hipótesis. Esta última es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado (Sanjuan, 2011).

Esta técnica es reforzada por un instrumento denominado ficha de observación no participante. Esta última fue definida por Tamayo (2004) citado en Covarrubias & Martines (2012):

Un formato en el cual se pueden recolectar los datos en sistemática y se pueden registrar en forma uniforme, su utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas, se hace respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema (pág. 12).

De ello, nuestro objetivo de optar este instrumento es recolectar datos e informaciones necesarias que consienten un estudio científico y aplicable en distintos niveles educativos.

En este estudio, procuramos asistir a 18 sesiones de observación no participante, dividida en tres sesiones para cada profesor (hay seis profesores), haciendo una descripción total de su influencia. Nuestro objetivo es observar las actitudes de los estudiantes, la interacción, la participación, la autonomía, la autoconfianza, la competitividad, el reconocimiento y la curiosidad de los estudiantes.

A partir del cuadro de operacionalización hemos diseñado una ficha de observación no participante, tomando en consideración los puntos siguientes:

1. Identificar la muestra de la investigación.
2. Definir el problema de nuestro estudio y concretar las hipótesis.
3. Determinar los objetivos generales y específicos de este proyecto.
4. Crear una ficha de observación.

La ficha de observación que hemos diseñado se compone de 20 ítems relacionados con la *motivación del estudiante* y su actitud en el aula. La elaboración de estos descriptores

nos permite determinar el impacto de la *Empatía cognitiva en la motivación estudiantil* en los estudiantes del Máster I y su actitud con su profesor y sus compañeros.

Tabla 8: Ficha de la motivación estudiantil

Modulo: -----	Fecha de clase: -----
Título de clase: -----	Lugar de clase: -----
Número total de los estudiantes: -----	Numero de los estudiantes presentes: -----
Descriptores	Siempre A veces Raramente Nunca
Son activos	
Son puntuales a la hora de entrar a la clase	
Están atentos a las explicaciones del profesor	
Participan en la lección de modo continuado	
Aceptan las correcciones del profesor	
Aceptan las críticas del profesor	
Traen el material necesario para la clase	
Muestran interés por la asignatura	
Muestran curiosidad por la lección	
Buscan el reconocimiento del profesor	
Tienen la autoconfianza	
Tienen el espíritu de la competitividad	
Interactúan con el profesor	
Interactúan con sus compañeros	
Preguntan el profesor de modo continuado	
Responden a las preguntas del profesor de modo continuado.	
Hacen las actividades dadas en el aula	
Hay una disciplina estudiantil a lo largo del tiempo programado.	
Repasan sus clases y hacen la retroalimentación de modo autónomo.	
Obtienen buenos resultados en la evaluación formativa.	

Fuente: Elaboración propia.

6. Población y muestra

La población general fue los agentes de la lengua española (profesores y estudiantes) en el Departamento de Español en la Universidad Amar Télidji en Laghouat.

La muestra de estudio estuvo conformada por 24 estudiantes entre ellos 16 mujeres y 8 hombres y seis profesores entre ellos cinco docentes y una docente. La muestra fue seleccionada para realizar una observación profunda de todo lo que se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las sesiones de trabajo y especialmente lo que nos sirve y tiene relación con el fenómeno estudiado.

7. Procedimientos

Nuestro estudio ha sido desarrollado en varias fases:

Fase1: Hemos adaptado un cuestionario dirigido a los profesores de la muestra del objeto de estudio, está compuesto de 16 preguntas divididas en dos bloques con el fin de determinar la idea de los profesores acerca de la empatía y las metodologías usadas por los últimos.

Fase2: Hemos elaborado una ficha de observación no participante compuesta por veinte ítems o descriptores que nos permiten medir la segunda variable “*La motivación de los estudiantes*” para poder determinar el coeficiente de la correlación entre las dos variables de nuestra investigación científica.

8. Cuadro de operacionalización

Tabla 9: Cuadro de operacionalización

Título	La Empatía cognitiva del profesor y La motivación estudiantil en estudiantes de Máster 1			
Objetivo general	Determinar la relación entre la <i>Empatía cognitiva</i> y la <i>motivación</i> de los estudiantes.			
Objetivos específicos	Ofrecer un aprendizaje autónomo, afectivo, interactivo y significativo. Mostrar la influencia del tipo de la relación profesor- estudiante en la <i>motivación</i> del último			
Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Técnicas y Instrumentos
La Empatía cognitiva.	La actitud que tiene una persona para reconocer las emociones de los demás (Goleman, 1995).	Inteligencia emocional. Reconocimiento de emociones. Adopción perspectivas. Comprensión emocional.	Comprender las emociones propias y las de los demás. Establecer buenas relaciones con el otro. Ponerse en el lugar de otra persona. Identificar las intenciones y los estados anímicos de los otros.	Cuestionario
La motivación	Para Abraham Maslow (2015), la <i>motivación</i> es el impulso que tiene el ser humano de satisfacer sus necesidades. Así que es el esfuerzo que se requiere para satisfacer un deseo o alcanzar una meta.	Aprendizaje significativo. <i>Motivación</i> . intrínseca e extrínseca. Metas. Necesidades. Autonomía.	Relacionar con el otro conocimiento previo. Satisfacer las necesidades. Trabajar la autonomía de los estudiantes. Escuchar atentamente las opiniones de los estudiantes.	La observación no participante. La ficha de observación.

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En esta investigación hemos combinado entre la ficha de observación no participante para estudiar el análisis de la participación en los estudiantes de Máster 1 en el Departamento de Español y el cuestionario como un modelo para medir el grado de la *Empatía cognitiva* en sus profesores. A continuación presentamos los resultados obtenidos:

1. Análisis descriptivo

Hemos calculado la fiabilidad del cuestionario y la ficha de observación mediante el procedimiento del coeficiente Alfa de Cronbach. Este procedimiento está considerado como el método más utilizado en las investigaciones en el área de ciencias sociales (CEA, 2001).

Este procedimiento permite interpretar la consistencia interna de las variables, ya que se calcula a partir de la covarianza entre ellos. Al calcularlo hemos obtenido los siguientes resultados:

Tabla 10: Estadísticos de fiabilidad.

Ejes	N de elementos	Alfa de Cronbach	Apreciación
a- Competencia del profesor en la adopción de perspectivas	08	0.681	Mínimamente aceptable
b- Competencia del profesor en la comprensión emocional	08	0.745	Muy respetable
La <i>Empatía cognitiva</i> del profesor	16	0.855	Muy buena
El grado de la <i>motivación</i> del estudiante	20	0.913	Elevada

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

En la tabla 10 se aprecia una muy buena confiabilidad en el total del test de *Empatía cognitiva* en docentes de Máster 1 del Departamento de Español, Universidad de Laghouat, ya que se estima una apreciación muy respetable en el nivel de la comprensión emocional $r=0.745$; y una confiabilidad mínimamente aceptable en la escala de adopción de perspectivas (0.681) de que presenta una desviación estándar mayor al error estándar de medición, corroborando la consistencia interna de cada escala del instrumento según Vellis (1991).

Asimismo, los resultados indican una apreciación muy elevada de confiabilidad en la escala de *motivación en estudiantes* de Máster1 $r=0.913$.

Pues, el valor del alfa de Cronbach para los ejes del cuestionario, así como el puntaje total (a+b), y el valor del alfa de Cronbach para toda la ficha de observación es mayor a (0.6), lo que se considera aceptable e indica que los instrumentos usados son altamente fiables.

Con el fin de completar los resultados obtenidos, se sometieron los instrumentos usados al Método de las Dos Mitades del Coeficiente de Spearman-Brown. Este método representa una manera de comprobar la “consistencia interna” de una medida. Adquiere mayor importancia cuando se aplican múltiples ítems para comprobar si convergen o no, en la configuración de una misma dimensión(CEA, 2001). Para la aplicación de esta prueba también se utilizó el paquete estadístico SPSS.

Tabla 11: Coeficiente de Spearman-Brown.

	Correlación entre formas	Coeficiente de Spearman-Brown
a. Competencia del profesor en la adopción de perspectivas	0.443	0.614
b. Competencia del profesor en la comprensión emocional	0.798	0.887
(a+b). La <i>Empatía cognitiva</i> del profesor	0.894	0.944
c. El grado de la <i>motivación</i> del estudiante	0.853	0.921

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

La confiabilidad de consistencia interna de los instrumentos usados de acuerdo a Spearman-Brown es superior a (0,6), lo que indica una alta estabilidad que permite su uso en la recolección de datos.

Tabla 12: Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
La <i>Empatía cognitiva</i> del profesor	0,223	6	0,200*	0,903	6	0,395
El grado de la <i>motivación</i> del estudiante	0,146	6	0,200*	0,994	6	0,996

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

Basándose en los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, se aprecia un valor significativo mayor (sig.) a 0.05, lo que indica que no existen diferencias en los datos

a favor de una de las variables; es decir, sigue una distribución normal y por lo tanto, podemos utilizar pruebas estadísticas de parámetros en el análisis de estos datos.

Para el primer eje, el valor significativo conseguido es 0,395 y es mayor a 0.05 y asimismo para el segundo eje, el valor significativo conseguido es 0,996 y también es mayor a 0.05.

2. Análisis e interpretación de datos

En esta parte, vamos a presentar los datos conseguidos de:

1. Nivel de la competencia del profesor en la *Empatía cognitiva*
 - a. Nivel de la competencia del profesor en la adopción de perspectiva
 - b. Nivel de la competencia del profesor en la comprensión emocional
2. Nivel de la *motivación estudiantil*
3. Impacto de la *Empatía cognitiva* en la *motivación estudiantil*
 - a. Impacto de la adopción de perspectiva en la *motivación* estudiantil
 - b. Impacto de la comprensión emocional en la *motivación* estudiantil

2.1. Nivel de la competencia docente en la *Empatía cognitiva*

Pregunta: ¿Cuál es el nivel de la *Empatía cognitiva* en los docentes de Máster 1?

Hipótesis 1: El nivel de la *Empatía cognitiva* de los docentes de Máster 1 es medio.

Después de usar la prueba de T Student, hemos obtenido los siguientes resultados

Tabla 13: Nivel de la competencia docente en la *Empatía cognitiva*

	Media	Valor de prueba	Desviación típ.	Prueba para una muestra		
				T	gl	Sig
Competencia del profesor en la adopción de perspectivas	28.00	24	5,89	1.661	05	0.158
Competencia del profesor en la comprensión emocional	26.66	24	6.22	1.050	05	0.342
La <i>Empatía cognitiva</i> del profesor	54.67	48	11.79	1.385	05	0.225

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

2.1.1. Competencia del profesor en la adopción de perspectivas

El valor de la prueba (T) para las diferencias entre la media aritmética y la media hipotética es (1,661), y el nivel significativo de la prueba (Sig) es (0,158), es mayor que el nivel de significación (0.05). Es decir, no existe significación estadística para la prueba. A partir de esto, notamos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la media aritmética y la media hipotética; esto muestra que los datos van en dirección a la media. Por lo tanto, deducimos que el nivel de competencia de los profesores en la adopción de perspectivas es medio. A continuación, presentamos los datos estadísticos en cuanto a los ítems del primer eje:

Tabla 14: Resultados de la adopción de perspectiva.

Ítems					
Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista	6	3,83	1,32 9	02	Alta
Cuando un estudiante se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos	6	3,83	1,47 2	03	Alta
Intento ponerme en el lugar de los estudiantes para saber cómo actuarán	6	3,83	,983	01	Alta
Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los estudiantes	6	3,83	,983	01	Alta
Cuando el estudiante tiene un problema, intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su lugar	6	3,00	1,26 5	06	Media
Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de los estudiantes	6	3,67	1,50 6	04	Alta
Intento comprender mejor a mis estudiantes mirando las situaciones desde su perspectiva	6	3,17	1,16 9	05	Media
Me resulta difícil ponerme en el lugar de estudiantes con los que no estoy de acuerdo	6	2,83	1,72 2	07	Media

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A través de los resultados obtenidos, podemos observar que las valoraciones de la mediana se vacilan entre los valores de la escala Likert entre cuatro y cinco, correspondientes a los valores *totalmente de acuerdo* y en *de acuerdo*. Es decir, los resultados muestran que el nivel de la adopción de perspectivas en los profesores de Máster1 es bueno. Cabe señalar que los ítems correspondientes a los números 1-2-3-4-6 son los mejores valorados, como se puede apreciar en la tabla anterior.

Se puede inferir que los ítems mencionados anteriormente son los más valorados por los profesores en la adopción de perspectivas.

Sin embargo, si analizamos detenidamente la tabla 14, observamos que los ítems menos valorados son 5-7-8, ya que la media que dan los profesores a estos descriptores vacila entre 2,83 y 3,00. De lo que se puede inferir que son los ítems menos considerados, según nuestros profesores, en la adopción de perspectivas

2.1.2. Competencia del profesor en la comprensión emocional

El valor de la prueba (T) para las diferencias entre la media aritmética y la media hipotética es (1,050), y el nivel significativo de la prueba (Sig) es (0,342), mayor que el nivel de significación (0,05). A partir de esto, observamos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la media aritmética y la media hipotética ya que los datos van hacia la mitad. Esto resultados indican que el nivel de competencia de los docentes en la comprensión emocional es medio.

A continuación, presentamos los porcentajes de los ítems del segundo eje:

Tabla 15: Nivel de los profesores en la comprensión emocional

Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los me rodean	6	3,33	1,366	04	Media
Rara vez reconozco cómo se siente el estudiante con sólo mirarlo	6	2,83	,983	07	Media
Es difícil entender cómo se siente el estudiante ante una situación que no he vivido	6	3,33	1,506	05	Media
Reconozco fácilmente cuando un estudiante está de mal humor	6	3,00	1,095	06	Media
No siempre me doy cuenta cuando el estudiante que tengo al lado se siente mal	6	3,50	1,378	02	Alta
Cuando un estudiante es nuevo, me doy cuenta de la impresión que se ha llevado de mí	6	3,67	1,033	01	Alta
Entender cómo se siente el estudiante es algo muy fácil para mí	6	3,50	1,517	03	Alta
Me doy cuenta cuando el estudiante intenta esconder sus verdaderos sentimientos	6	3,50	1,378	02	Alta

Fuente: Datos obtenidos por SPSS

A través de los resultados obtenidos, podemos observar que las valoraciones de la mediana vacilan según los valores de la escala Likert entre dos y cinco, correspondientes a los valores *totalmente de acuerdo* y en *desacuerdo*.

Cabe señalar que los ítems correspondientes a los números 5-6-7-8 son los mejores valorados, como se puede apreciar en la tabla anterior.

Sin embargo, si analizamos detenidamente la tabla 15 observamos que los ítems menos valorados son 1-2-3-4, ya que la media que dan los profesores a estos descriptores vacila entre 2,83 y 3,00.

- **Nivel de la *Empatía cognitiva en los profesores***

El valor de la prueba (T) para las diferencias entre la media aritmética y la media hipotética es (1.385), y el nivel significativo de la prueba (Sig) es (0,225), mayor que el nivel de significación (0,05). A partir de esto, notamos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la media aritmética y la media hipotética puesto que los datos van hacia la mitad. De ahí, concluimos que la primera hipótesis (El nivel de la *Empatía cognitiva de los profesores* es medio) es confirmada.

La tabla 16 muestra la diferencia en los niveles de la *Empatía cognitiva* entre los profesores

Tabla 16: Grado de la *Empatía cognitiva* en los profesores

Profesor	Competencia del profesor en la adopción de perspectivas		Competencia del profesor en comprensión emocional		la <i>Empatía cognitiva</i> de los profesores	
	Media	Valor de prueba	Media	Valor de prueba	Media	Valor de prueba
Sujeto 1	37	24	35	24	72	48
Sujeto 2	32	24	34	24	66	48
Sujeto 3	28	24	25	24	53	48
Sujeto 4	26	24	21	24	47	48
Sujeto 5	25	24	23	24	48	48
Sujeto 6	20	24	22	24	42	48

Fuente: Datos obtenidos por SPSS

A través de la tabla 16, notamos que los sujetos 1-2 tienen altos grados de empatía, ya que su puntuación media es muy superior a la media hipotética (Valor de prueba), mientras que los profesores (sujetos 3,4 y 5) sus grados son medios con una pequeña diferencia entre ellos y cercana a la media hipotética, mientras que el grado del profesor (sujeto 6) es bajo que el promedio hipotético.

Expresamos dichos resultados en el siguiente gráfico:

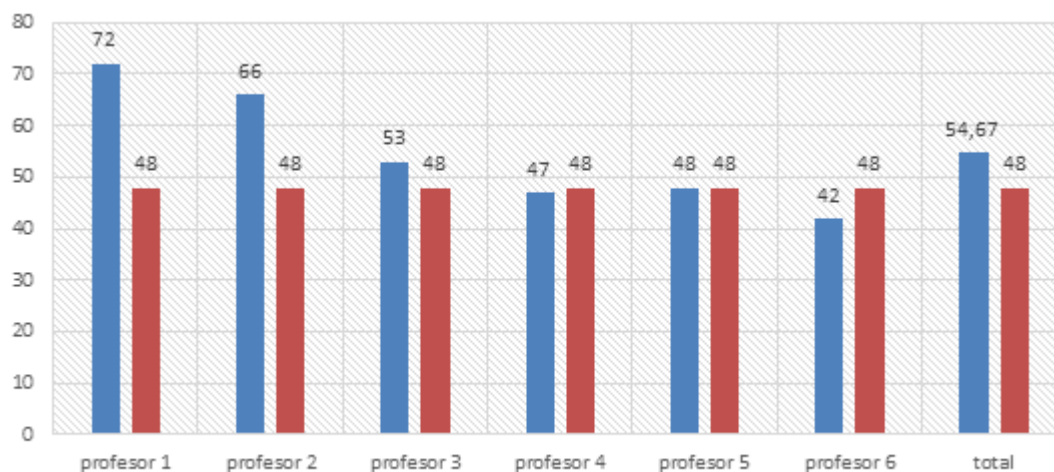


Gráfico 1: Grado de la empatía cognitiva de los profesores

Fuente: Elaboración propia

2.2. Nivel de la *motivación* estudiantil

Pregunta 2 ¿Cuál es el nivel de *motivación* en los estudiantes de Máster 1?

Hipótesis 2: El nivel de *motivación* de los estudiantes es medio.

* La tabla 17 muestra la *motivación* en los estudiantes de Máster 1 utilizando la prueba de Student para una sola muestra.

Tabla 17: Resultados del Nivel de la *motivación* estudiantil

	Media	Valor de prueba	Desviación típ.	Prueba para una muestra		
				t	gl	Sig
El grado de la <i>motivación</i> del estudiante	71.00	60	14.37	1.875	05	0.120

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A través de la tabla 17, encontramos que el valor de la prueba (T) para las diferencias entre la media aritmética y la media hipotética es (1,875), y el puntaje de significación de la prueba (Sig) es igual a (0,120), es mayor que el nivel de significancia (0.05). Es decir, no hay significancia estadística para la prueba, y no hay diferencias estadísticamente significativas

entre la media aritmética y la media hipotética ya que los datos van en la dirección de la media, y de ahí el nivel de *motivación* en los estudiantes es promedio.

Tabla 18: Resultados de la motivación en estudiantes de Máster 1

1. Son activos	6	3,33	1,366	12	Medio
2. Son puntuales a la hora de entrar a la clase	6	3,50	1,049	08	Alto
3. Están atentos a las explicaciones del profesor	6	3,17	,753	14	Medio
4. Participan en la lección de modo continuado	6	4,00	,894	02	Alto
5. Aceptan las correcciones del profesor	6	3,67	1,211	07	Alto
6. Aceptan las críticas del profesor	6	3,17	1,169	16	Medio
7. Traen el material necesario para la clase	6	4,00	1,095	03	Alto
8. Muestran interés por la asignatura	6	3,83	1,472	05	Alto
9. Muestran curiosidad por la lección	6	4,00	1,265	04	Alto
10. Buscan el reconocimiento del profesor	6	3,33	1,033	11	Medio
11. Tienen la autoconfianza	6	3,33	1,506	13	Medio
12. Tienen el espíritu de la competitividad	6	3,50	1,049	08	Alto
13. Interactúan con el profesor	6	3,50	1,378	09	Alto
14. Interactúan con sus compañeros	6	3,00	,894	17	Medio
15. Preguntan el profesor de modo continuado	6	4,17	1,169	01	Alto
16. Responden a las preguntas del profesor de modo continuado.	6	3,83	1,169	06	Alto
17. Hacen las actividades dadas en el aula	6	3,50	1,517	10	Alto
18. Hay una disciplina estudiantil a lo largo del tiempo programado.	6	3,50	1,049	08	Alto
19. Repasan sus clases y hacen la retroalimentación de modo autónomo.	6	3,17	,983	15	Medio
20. Obtienen buenos resultados en la evaluación formativa.	6	3,50	1,049	08	Alto

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A través de los resultados obtenidos, podemos observar que las valoraciones de *la motivación de los estudiantes* vacilan entre 3,00 y 4,17. Eso muestra que el nivel de la *motivación* en los profesores de Máster1 es medio. Cabe señalar que los ítems correspondientes a los números 2-4-5-7-8-9-12-13-15-16-17-18-20 son los mejores valorados en la *motivación* de estudiantes, como se puede apreciar en la tabla anterior.

Sin embargo, si analizamos detenidamente la tabla 18 observamos que los ítems menos valorados son 1-3-6-10-11-14-19, ya que la media que dan los estudiantes a estos descriptores vacila entre 3,00 y 3,33. De lo que se puede inferir que los ítems mencionados anteriormente son menos considerados en la *motivación* estudiantil.

En consecuencia, se ha verificado la segunda hipótesis (el nivel de *motivación* de los estudiantes es medio).

* La Tabla 19 muestra la diferencia en el nivel de *motivación* de los estudiantes entre los docentes.

Tabla 19: Resultados del nivel de la *motivación* del estudiante en la sesión de cada profesor

Profesores	Media	Valor de prueba
Sujeto 1	93	60
Sujeto 2	78	60
Sujeto 3	74	60
Sujeto 4	68	60
Sujeto 5	62	60
Sujeto 6	51	60

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A través de la tabla 19, encontramos que los estudiantes tienen un alto grado de *motivación* en las sesiones de los sujetos 1-2-3, ya que su puntuación media es alta en el cuestionario (Media), muy superior a la media hipotética (Valor de prueba); mientras que los mismos estudiantes en las sesiones de los sujetos 4 y 5 tienen puntuaciones medias con una pequeña diferencia entre ellos y cercanas a la media hipotética. En cuanto a la sesión del sujeto 6, los estudiantes tienen un grado de *motivación* bajo del valor de la prueba.

A continuación, presentamos un gráfico que representa la diferencia entre los grados de *motivación* de estudiantes en las diferentes sesiones de los profesores.

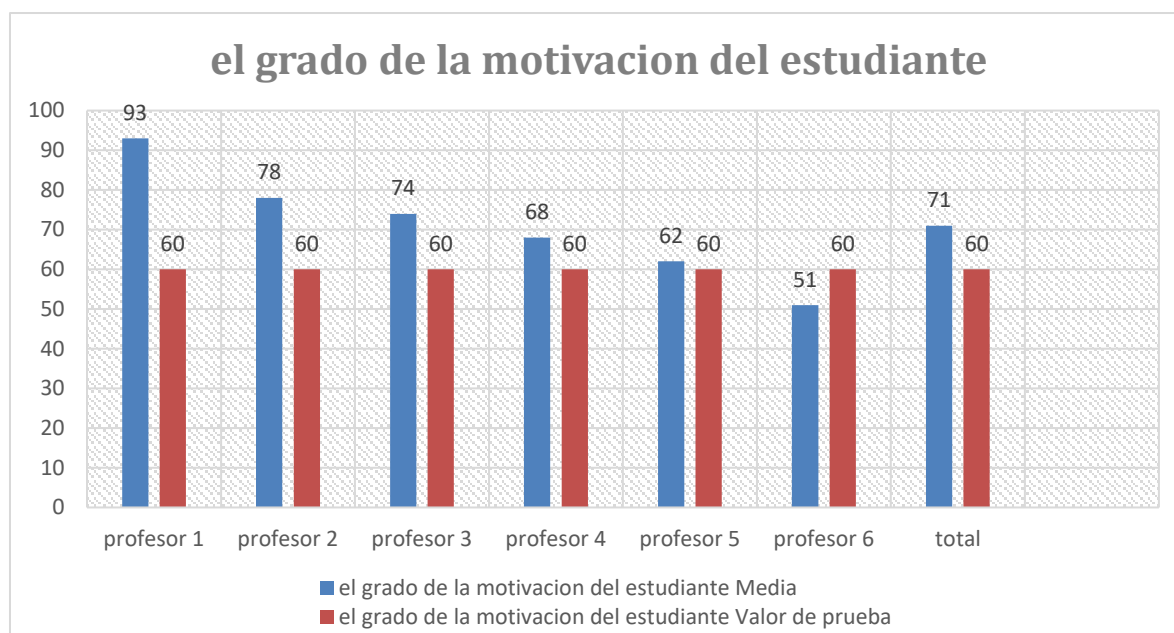


Gráfico 2: Grado de la motivación de los estudiantes entre los profesores

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Impacto de la *Empatía cognitiva* en la *motivación estudiantil*

2.3.1. Adopción de perspectivas y la *motivación estudiantil*

Pregunta ¿Hay efecto estadísticamente significativo de la adopción de perspectivas del profesor en el nivel de *motivación* de los estudiantes?

Hipótesis 3: Existe un efecto estadísticamente significativo de la adopción de perspectivas del profesor en el nivel de *motivación* de los estudiantes.

La tabla 20 muestra la relación adopción de perspectivas del profesor en el nivel de *motivación* de los estudiantes

Tabla 20: Resultados de la adopción de perspectivas y la *motivación estudiantil* según Pearson

Resumen del modelo			
R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Sig
0,989 ^a	0,978	0,972	0.000

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A través de la Tabla 20, encontramos que el valor del coeficiente de correlación de Pearson (R) entre las dos variables es (0.989), y el puntaje de significación de la prueba (Sig) es (0.000), lo cual es menor que el nivel de significación (0,05). Lo que indica una significación estadística de la prueba, incluyendo la existencia de una correlación positiva (el valor de la prueba es positivo) estadísticamente significativa entre adopción de perspectivas del profesor y el grado de *motivación* de los estudiantes.

La Tabla 21 muestra el impacto de la competencia del profesor de la adopción de perspectivas en el nivel de *motivación* de los estudiantes.

Tabla 21: Resultados del impacto de adopción de perspectivas y la motivación estudiantil según Anova

Variable dependiente: el grado de la <i>motivación</i> del estudiante	ANOVA		
	F	Gl	Sig
Variables predictoras: (Constante), competencia del profesor en la adopción de perspectivas	175.254	05	0.000

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A través de la Tabla 21, encontramos que el valor del coeficiente de regresión (F) para el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente es (175.254), y el grado de significancia de la prueba (Sig) es (0.000), es menor que el nivel de significación (0,05). Lo que indica la presencia de una significación estadística para la prueba, incluida la presencia de un efecto positivo (el valor de la prueba positivo) que es estadísticamente significativo para la competencia de los docentes de la adopción de perspectiva en el nivel de *motivación* de los estudiantes.

Por lo tanto, la tercera hipótesis (existe un efecto positivo estadísticamente significativo de la competencia de los profesores de la adopción de perspectiva en el nivel de *motivación* de los estudiantes) es confirmada. Ilustraremos esto con un diagrama.

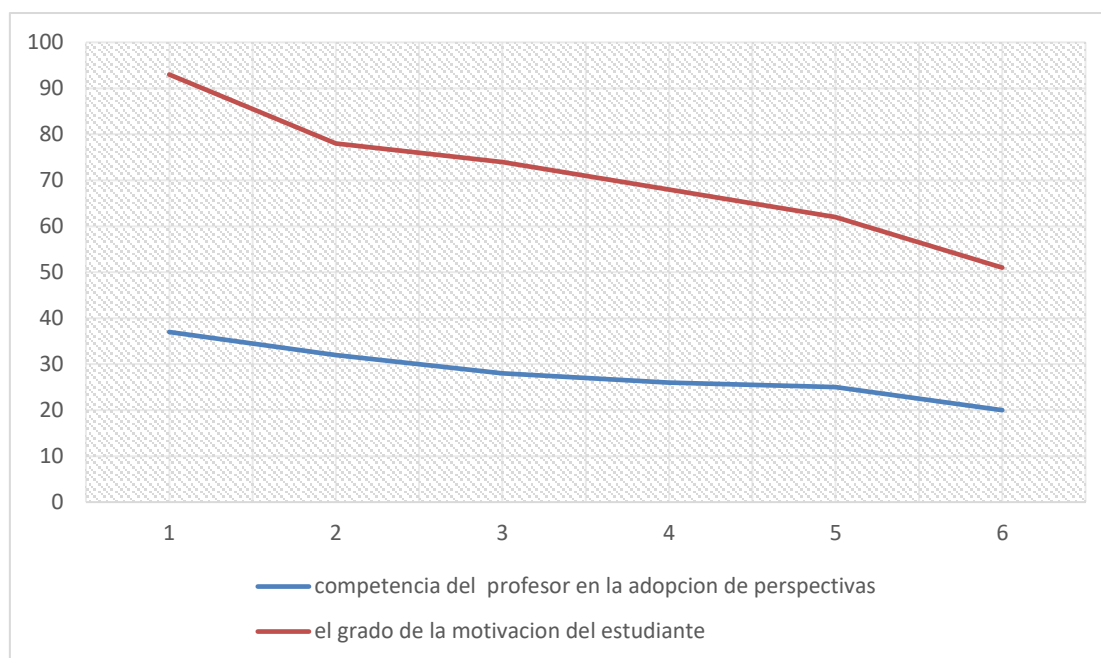


Gráfico 3: Competencia de los profesores de la adopción de perspectiva en el nivel de motivación de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

2.3.2. Comprensión emocional y motivación estudiantil

Pregunta ¿Existe un efecto significativo estadísticamente de la competencia de los profesores en la comprensión emocional a nivel de *motivación* en los estudiantes?

* Hipótesis 4: Hay un efecto estadísticamente significativo de la competencia de los profesores en la comprensión emocional a nivel de *motivación* en los estudiantes.

La tabla 22 muestra la relación entre la competencia de los profesores en la comprensión emocional y el nivel de *motivación* de los estudiantes.

Tabla 22: Resultados de Comprensión emocional y motivación estudiantil

Resumen del modelo			
R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Sig
0.835	0.697	0.628	0.039

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A través de la Tabla 22, encontramos que el valor del coeficiente de correlación de Pearson (R) entre las dos variables es (0.835), y el puntaje de significación de la prueba (Sig)

es (0.039), que es menor que el nivel de significación (0,05). Lo que indica una significación estadística de la prueba, incluyendo la existencia de una correlación positiva (directa o positiva) (el valor de la prueba es positivo) estadísticamente significativa entre la competencia de los profesores en la comprensión emocional y el nivel de *motivación* de los estudiantes.

La Tabla 23 muestra el impacto de la competencia de los docentes en comprensión emocional sobre el nivel de *motivación* de los estudiantes.

Tabla 23: Impacto de la competencia de los docentes en comprensión emocional sobre el nivel de *motivación* de los estudiantes

Variable dependiente: el grado de la <i>motivación</i> del estudiante	ANOVA		
	F	gl	Sig
VARIABLES predictoras: (Constante), competencia del profesor en la comprensión emocional	9.215	05	0.039

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A través de la Tabla 23, encontramos que el valor del coeficiente de regresión (F) para el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente es (9.215), y el grado de significancia de la prueba (Sig) es (0.039) es menor que el nivel de significación (0,05). Lo que indica la presencia de una significación estadística para la prueba, incluida la presencia de un efecto positivo (el valor de la prueba positivo) estadísticamente significativo para la competencia de los profesores en la comprensión emocional sobre el nivel de *motivación* de los estudiantes.

Entonces, la cuarta hipótesis (existe un efecto positivo estadísticamente significativo de la competencia de los profesores en la comprensión emocional sobre el nivel de *motivación* de los estudiantes) es confirmada.

➤ Mostraremos esto con un diagrama.

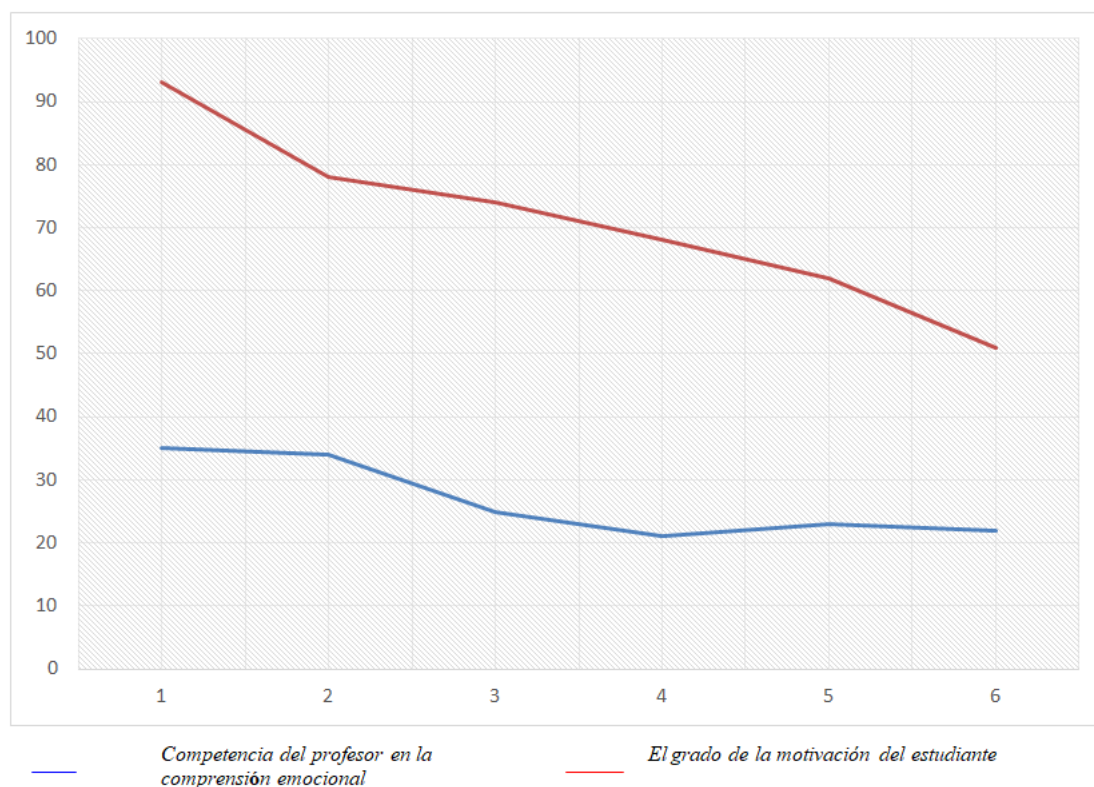


Gráfico 4: Competencia de los profesores en la comprensión emocional sobre el nivel de motivación de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

¿Existe efecto significativo estadísticamente del nivel de la *Empatía cognitiva de los profesores* sobre el nivel de *motivación en los estudiantes*?

* Hipótesis 4: Hay un efecto estadísticamente significativo del nivel de la *Empatía cognitiva de los profesores* sobre nivel de *motivación en los estudiantes*.

A- usando la regresión simple:

La tabla 24 muestra la relación entre nivel de *la Empatía cognitiva de los profesores* con el nivel de *motivación estudiantil*.

Tabla 24: Relación entre nivel de la *Empatía cognitiva de los profesores* con el nivel de *motivación estudiantil*.

Resumen del modelo			
R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Sig
0.935	0.874	0.843	0.006

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A través de la Tabla 24, encontramos que el valor del coeficiente de correlación de Pearson (R) entre las dos variables es (0.935), y el puntaje de significación de la prueba (Sig) es (0.006), que es menor que el nivel de significación (0,05). Esto indica una significación estadística de la prueba, incluyendo la existencia de una correlación positiva (directa o positiva) (el valor de la prueba es positivo) estadísticamente significativa entre el nivel de *Empatía cognitiva* de los profesores y el nivel de *motivación* de los estudiantes.

La Tabla 25 muestra el efecto del nivel de *Empatía cognitiva* de los profesores sobre el nivel de *motivación* de los estudiantes

Tabla 25: Efecto del nivel de *Empatía cognitiva* de los profesores sobre el nivel de *motivación* de los estudiantes.

Variable dependiente: el grado de la <i>motivación</i> del estudiante	ANOVA		
	F	gl	Sig
Variables predictoras: (Constante), competencia del profesor en la comprensión emocional	27.780	05	0.006

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A través de la tabla 25, encontramos que el valor del coeficiente de regresión (F) para el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente es (27.780), y el grado de significancia de la prueba (Sig) es (0.006) es menor que el nivel de significación (0,05). Lo que indica la presencia de una significación estadística para la prueba, incluida la presencia de un efecto positivo (el valor de la prueba positivo) estadísticamente significativo para el nivel de la *Empatía cognitiva* de los profesores sobre el nivel de *motivación* de los estudiantes.

Por tanto, la quinta hipótesis mediante regresión simple (existe un efecto positivo estadísticamente significativo del nivel de la *Empatía cognitiva* de los docentes sobre el nivel de *motivación* de los estudiantes), es confirmada.

- Lo podemos observar en el gráfico siguiente:

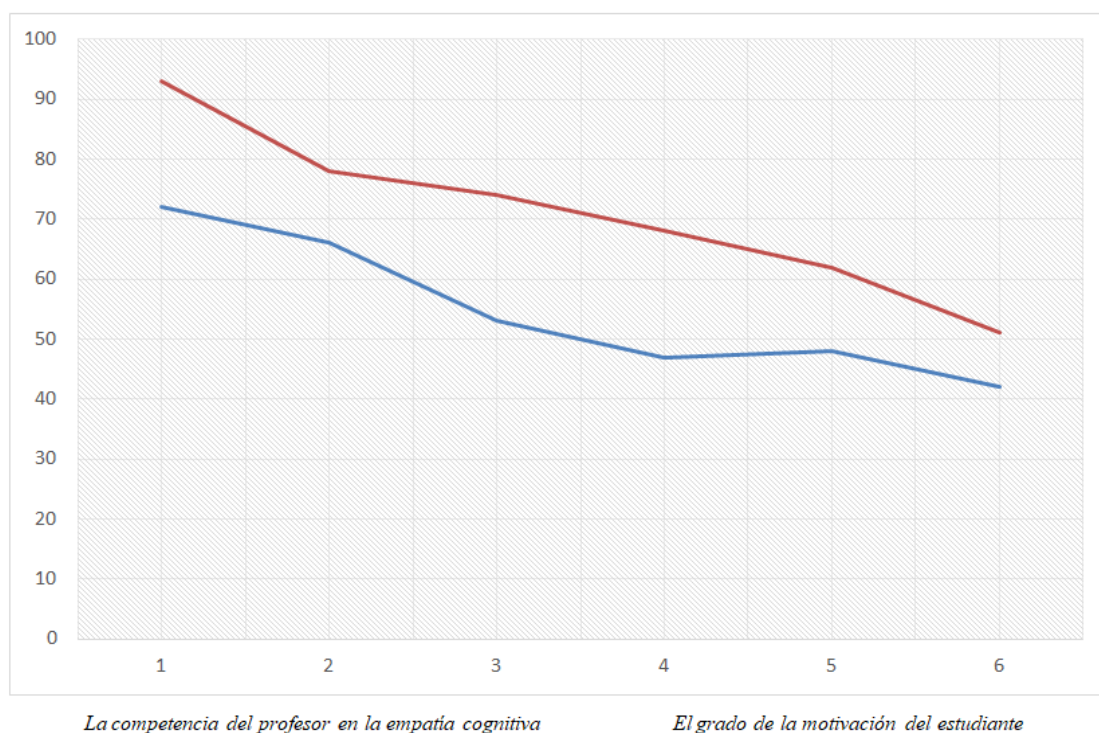


Gráfico 5: Empatía cognitiva de los docentes sobre el nivel de motivación de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

B. Utilización de regresión múltiple:

La Tabla 26 muestra la relación del nivel de la *Empatía cognitiva* (adopción de perspectiva + comprensión emocional) de los profesores con el nivel de *motivación estudiantil*.

Tabla 26: Relación del nivel de la *Empatía cognitiva* (adopción de perspectiva + comprensión emocional) de los profesores con el nivel de *motivación estudiantil*.

Resumen del modelo			
R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Sig
0.995	0.990	0.983	0.001

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A través de la tabla 26 encontramos que el valor del coeficiente correlación de Pearson (R) entre las dos variables es (0.995) y el grado significativo de la prueba (Sig) es (0.001) que está por debajo del nivel de significación (0.05). Esto quiere decir que hay una significación estadística de la prueba, incluyendo una correlación positiva (Expulsivo, directa) (el valor de

prueba positivo) estadísticamente significativa entre el nivel de *Empatía cognitiva* (adopción de perspectiva + comprensión emocional) de los profesores y el nivel de *motivación* de los estudiantes.

La Tabla 27 muestra el efecto del nivel de *Empatía cognitiva* (adopción de perspectiva + comprensión emocional) de los profesores sobre el nivel de *motivación de los estudiantes*.

Tabla 27: Efecto del nivel de *Empatía cognitiva* (adopción de perspectiva + comprensión emocional) de los profesores sobre el nivel de *motivación de los estudiantes*.

Variable dependiente: el grado de la <i>motivación</i> del estudiante	ANOVA		
	F	gl	Sig
Variables predictoras: (Constante), competencia del profesor en la conciencia emocional, competencia del profesor en la adopción de perspectivas	144.093	05	0.001

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A través de la tabla 27, encontramos que el valor del coeficiente de regresión (F) para el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente es (144.093), y el grado de significancia de la prueba (Sig) es (0.001), es menor que el nivel de significación (0,05). Lo que indica la presencia de una significación estadística para la prueba, incluida la presencia de un efecto positivo (el valor de la prueba positivo) estadísticamente significativo para el nivel de la *Empatía cognitiva* (adopción de perspectiva + comprensión emocional) de los profesores sobre el nivel de *motivación* de los estudiantes.

Por tanto, la quinta hipótesis de regresión múltiple (existe un efecto positivo estadísticamente significativo del nivel de la *Empatía cognitiva* de los docentes sobre el nivel de *motivación* de los estudiantes) es confirmada.

- Podemos anotararlo en el siguiente gráfico:

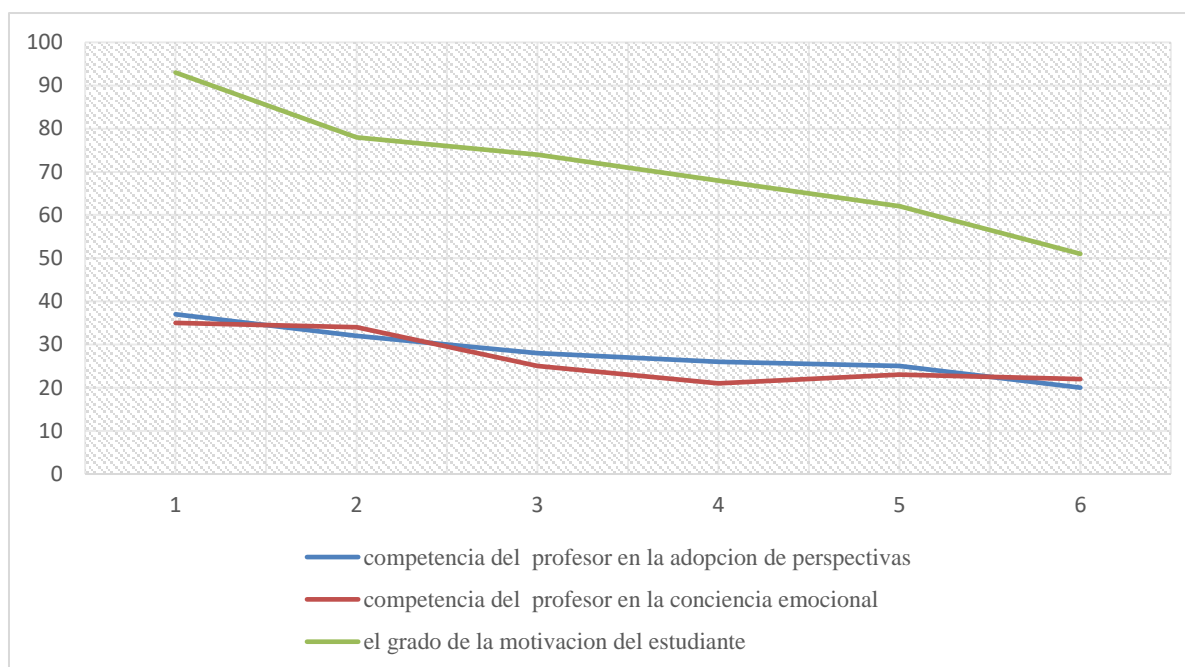


Gráfico 6: *Empatía cognitiva* de los docentes sobre el nivel de *motivación* de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

3. DISCUSIÓN

La discusión de estos resultados se pudo hacer a través de los datos estadísticos recopilados del proceso. El análisis de los resultados obtenidos del cuestionario y la observación no participante cuando asistimos a las sesiones de los profesores de Máster 1 Didáctica de la Lenguas Extranjeras nos permite concluir los siguientes puntos.

Los resultados del presente Trabajo de Fin de Máster revelan que existe correlación significativa y positiva entre la *Empatía cognitiva* y *la motivación en estudiantes* de Máster 1.

3.1. *Empatía cognitiva* y *creatividad*

Cuando asistimos a las sesiones de observación no participante con los docentes del Máster I, notamos que los profesores con altos niveles de *Empatía cognitiva*-comprensión emocional fomentaban la creatividad de los alumnos. Su creatividad se muestra en la presentación de proyectos, las estrategias que utilizan y su pensamiento divergente, que no se centra únicamente en reproducir lo aprendido. Señalamos que, como sugieren Mestre, Frías y Samper (2004), las mujeres son más creativas que los hombres porque tienen un alto grado de empatía emocional y son capaces de encontrar respuestas novedosas a diferentes problemas; además, activan regiones cerebrales asociadas con el procesamiento del habla y la percepción social. Los hombres, sin embargo, activan regiones del cerebro asociadas con la cognición semántica y la toma de decisiones.

Cabe señalar que los sujetos 1-2-3 tenían algunas cualidades en común, que son las siguientes:

- Identificar las fortalezas y debilidades individuales de los estudiantes y adaptar la enseñanza en consecuencia, brindando a cada estudiante las mismas oportunidades para desarrollar su creatividad.
- Empujar que el aprendiz esté inmerso en su proceso de aprendizaje (se aprende haciendo).
- Adicionalmente, fomentaron un ambiente de apoyo y confianza a lo largo de la sesión.
- También brindan retroalimentación constructiva y alentadora, porque al comprender su perspectiva, pueden brindar retroalimentación específica y personalizada que ayuda a los estudiantes a dar rienda suelta a su creatividad y superar desafíos.

Por lo tanto, a partir de los resultados que obtuvimos, confirmamos que cuando los estudiantes se sienten comprendidos y valorados por sus profesores, pueden expresar con confianza sus ideas creativas sin temor a ser juzgados o rechazados. Finalmente, los docentes empáticos pueden despertar la creatividad en los estudiantes.

En lo que respecta a esta relación, estos hallazgos se encuentran parcialmente en conformidad con estudios previos como el artículo de Verónica, L, F; Christian, A, C; Karen, G, R & Katrine, G (2018), que indican que hay una relación positiva entre la empatía percibida por los docentes y la creatividad de los aprendices, es decir, cuando los docentes tienen una fuerte *Empatía cognitiva*, involucran a los alumnos de manera más efectiva en el proceso de aprendizaje y fomentan la creatividad. Asimismo, Rubin, Watson, Duff & Neal (2014), citados en Verónica, L, F; Christian, A, C; Karen, G, R & Katrine, G (2018), manifiestan que la empatía es una condición para la creatividad y que ambos procesos cognitivos se basan en la flexibilidad cognitiva.

En cambio, en unas sesiones, los mismos estudiantes que están motivados en las sesiones de los sujetos 1-2-3 muestran aburrimiento y desinterés hacia el contenido enseñado debido al protagonismo del profesor, o sea, el aprendiz no está inmerso en su proceso de aprendizaje, su rol solo es recibir información de manera pasiva sin ninguna interacción.

3.2. Empatía cognitiva, curiosidad y atención

A lo largo del proceso de las observaciones realizadas, hemos notado que la *Empatía cognitiva*, la curiosidad y la atención son conceptos importantes que influyen mucho en el proceso de aprendizaje, ya que los profesores no solo deben comprender los aspectos académicos del aprendizaje y tener un conocimiento sobre la asignatura (Sujeto 4, 5 y 6), sino también reconocer las emociones y preocupaciones personales de sus estudiantes y adaptarse a ellas en el proceso educativo (Sujeto 1, 2 y 3).

Además, como decía Einstein citado por Gustavo Rivero: “No tengo talentos especiales, sólo soy apasionadamente curioso”(2018) . Por otro lado, hemos notado que la curiosidad de un estudiante se relaciona con su *motivación* intrínseca para aprender, explorar y descubrir nuevos conocimientos y esto lo que encontramos en los sujetos 1-2-3, ya que los estudiantes en sus asignaturas y mucho más con el sujeto 1, que casi siempre empieza sus clase con una pregunta atractiva y aprovecha el poder de la sorpresa, son más atentos a las explicaciones, tienen una mente abierta y una actitud positiva hacia el aprendizaje, lo que les permite

involucrarse más en el proceso educativo y lograr mejores resultados tanto en la evaluación formativa como en la evaluación sumativa.

En cambio, en las asignaturas de los demás sujetos 4-5-6, los estudiantes presentan menos curiosidad y poca atención, ya que cuando los estudiantes sienten que su profesor no está interesado en ellos o en sus necesidades, pueden sentirse desconectados y menos comprometidos con el aprendizaje.

A partir de las sesiones de observación no participante podemos concluir lo siguiente:

- La empatía del profesor no solo se refiere a cómo se relaciona con los estudiantes individualmente, sino también a cómo se relaciona con la clase en general.

- Si un profesor es capaz de mostrar empatía hacia todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, esto puede fomentar una cultura de respeto y comprensión en el aula, lo que puede mejorar la atención y el aprendizaje de todos los estudiantes.

- La buena relación estudiante-profesor puede despertar la curiosidad de los estudiantes y mejorar su desempeño académico.

Por ende, *La Empatía cognitiva en los docentes* puede despertar la curiosidad y entender la atención en los estudiantes al crear un entorno seguro y respetuoso que fomente la concentración, la exploración y la experimentación y las clases de los sujetos 1-2-3 afirman nuestro dicho y nuestras hipótesis específicas.

3.3. Empatía cognitiva y retroalimentación positiva

Tuvimos la oportunidad de observar y reflexionar sobre la importancia de la empatía para brindar retroalimentación positiva en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Durante nuestras sesiones de observación, notamos que la empatía juega un papel crucial en la retroalimentación efectiva y se puede aprender y practicar (sujetos 1-2-3). En este sentido, nos remitimos al artículo de revista titulado ‘Retroalimentación: una práctica empática en los talleres de diseño’ de López-León y Gómez Valdez (2016) que al destacar el importante papel del feedback positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, confirma nuestras observaciones. La empatía puede mejorar la calidad de la retroalimentación.

En particular, hemos demostrado que un profesor empático es capaz de comprender las emociones y perspectivas de los estudiantes y brindar retroalimentación de manera constructiva. En cambio, observamos que algunos profesores, debido a la carga de trabajo y la presión para completar el programa, no proporcionaron retroalimentación continua (sujetos 4-5) y mucho más el sujeto 6. Esta falta de atención a las necesidades de los estudiantes puede afectar su *motivación* y desempeño académico.

Por lo tanto, con base en lo observado y lo mencionado anteriormente, nos enfocamos en la importancia de corregir los errores con decisión sin comprometer la *motivación* de los estudiantes, como se destaca en el artículo anterior. Al implementar una retroalimentación empática y comprensiva, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a superar las barreras y promover su aprendizaje de idiomas extranjeros.

Concluimos señalando que un aula segura significa celebrar los errores, es decir, debemos usar los errores como un paso más en el aprendizaje, fomentamos una mentalidad de crecimiento y usamos palabras como "aun", "todavía" o "es una buena respuesta a otra pregunta". Por lo tanto, es necesario centrarse en las fortalezas de cada aprendiz y evitar las críticas negativas.

3.4. Empatía cognitiva y participación

Hemos llegado a conocer que la *Empatía cognitiva en los profesores* se relaciona con su capacidad para ver y comprender las perspectivas, sentimientos, necesidades y limitaciones de los estudiantes, ya que cuando demuestran *Empatía cognitiva*, pueden adoptar su enfoque de enseñanza y estilo de comunicación a las necesidades únicas de cada estudiante. Esto ayuda a crear un ambiente de aprendizaje positivo y fomenta la participación de los estudiantes en las aulas.

En las clases de los sujetos 1-2-3 y mucho más 1-2, los estudiantes son más activos y participan casi de manera continua. Esto nos afirma que cuando los aprendices se sienten escuchados y valorados, es más probable que participen activamente en el proceso de aprendizaje y participen en debates y actividades en el aula. En cambio, cuando el estudiante se siente ignorado, no escuchado y que el profesor no le da importancia o no lo entiende, es más probable que se convierta en un ser pasivo y pierda el interés, la *motivación* y el deseo a aprender y esto lo que hemos notado en las sesiones de los sujetos 4-5-6.

En resumen, la participación de los estudiantes es de vital importancia para la efectividad del aprendizaje y la retención del conocimiento. La *Empatía cognitiva del profesor* y la participación de los estudiantes están íntimamente relacionadas. Cuando los maestros demuestran *Empatía cognitiva*, los estudiantes pueden sentirse más cómodos participando dentro del aula, lo que lleva a una mayor participación y un aprendizaje más efectivo.

3.5. Empatía cognitiva y el género del profesor

La relación entre la empatía percibida y el género docente es un tema que ha sido objeto de debate en la investigación académica. Algunos estudios sugieren que las mujeres tienden a mostrar más *Empatía cognitiva* que los hombres, pero la relación entre el género de un docente y su *Empatía cognitiva* es más compleja y, también depende de factores situacionales.

Entre los estudios que encontraron que la percepción de la empatía de los profesores es relacionada con su experiencia docente previa y su formación psicopedagógica pero también con su género, mencionamos a Davis (1980) citado por Álvarez Cabrera; Carrasco Gutiérrez & Fustos Mutis que obtuvo en sus investigaciones que las mujeres alcanzan las puntuaciones más altas en empatía(2010). En la misma línea, los mismos autores citan que Eisenberg, Miller; Shell; Mc-nalley & Shea (1991) encontraron que las mujeres puntuaban más alto que los hombres en la preocupación empática, toma de perspectiva y malestar personal(2010).

Es verdad que unos estudios afirman que la empatía es independiente del género, pero muchos son los estudios e investigaciones que niegan esto mostrando que las mujeres son más empáticas que los hombres.

En nuestro estudio, no podíamos sugerir que existe una relación entre el género y la empatía cognitiva o no ya que nuestra muestra contiene una sola mujer y cinco hombres es decir que no hay equivalencia y el resultado obtenido no va a ser fiable. No obstante, es importante tener en cuenta que la empatía cognitiva es solo una de las muchas habilidades que puede tener un profesor.

3.6. Empatía cognitiva y las necesidades individuales del estudiante

Hemos observado que la *Empatía cognitiva* de un maestro y la atención a las necesidades individuales de los estudiantes son factores muy importantes para un aprendizaje efectivo y significativo.

Cuando los profesores demuestran *Empatía cognitiva* (Sujetos 1-2-3), pueden adaptar las lecciones a las necesidades y habilidades de los estudiantes individuales, brindando así una experiencia de aprendizaje personalizada. Con el sujeto 1 hemos notado que podemos proporcionar actividades y materiales que mejor se adapten al nivel de habilidad de cada estudiante, o brindar apoyo adicional a aquellos que lo necesiten.

Además, hemos observado que cuando los estudiantes sienten que sus necesidades individuales son reconocidas y atendidas por sus maestros, aumenta su *motivación* intrínseca y también extrínseca en búsqueda del reconocimiento de sus profesores, y mejora su compromiso en el aprendizaje. Al contrario, es cierto que la *Empatía cognitiva* es esencial para crear un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan valorados y apoyados.

Por ende, podemos resumir las observaciones mencionadas anteriormente en que la *Empatía cognitiva* de los docentes y la atención a las necesidades individuales de los estudiantes son componentes clave del éxito académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

3.7. *Empatía cognitiva* y un ambiente acogedor

Nuestra asistencia a las clases de nuestra muestra nos permite revelar que cuando los profesores tienen *Empatía cognitiva*, pueden conectarse mejor con sus alumnos y comprender sus necesidades, lo que puede conducir a un ambiente de clase más acogedor y agradable.

Cabe mencionar que las clases de los sujetos 1- 2-3 y mucho más 1-2, caracterizadas por ser un ambiente acogedor, los estudiantes se sienten seguros y cómodos en el aula, participan activamente en discusiones y colaboran con sus compañeros. También hacen preguntas y piden ayuda cuando la necesitan. Esto lo que no lo encontramos con los mismos estudiantes en las clases de los sujetos 4-5-6 y mucho más el sujeto 6.

Por lo tanto, la *Empatía cognitiva de los docentes* y un ambiente de aula acogedor y confortable están íntimamente relacionados. Los maestros pueden usar la empatía para crear un ambiente de calidez y confianza en la que los estudiantes se sientan aceptados, seguros y valorados, mejorando de ahí la experiencia de aprendizaje y el bienestar emocional de sus aprendices.

Por último, el aprendizaje significativo depende en gran medida de la relación estudiante-profesor, ya que cuando los docentes aplican la empatía en el aula, como lo hemos visto en los

sujetos 1-2-3, las relaciones se vuelven más auténticas y positivas y esto es lo que crea un ambiente que favorece la autoestima del estudiante y la efectividad del aprendizaje.

3.8. Empatía cognitiva y el autocontrol

Una de las observaciones obtenidas durante nuestra asistencia a las sesiones es que la *Empatía cognitiva* de un maestro puede ser una herramienta valiosa para mantener la disciplina y el autocontrol de los estudiantes en el aula. Al comprender la perspectiva del estudiante, los maestros pueden desarrollar estrategias educativas de manera más efectiva para involucrar y motivar a los estudiantes y manejar situaciones disciplinarias de manera justa y efectiva. Cabe señalar que los sujetos 1-2-3 tenían algunas cualidades en común, que son las siguientes:

- Comprensión de las necesidades y preocupaciones individuales de los estudiantes: reconocer las necesidades y preocupaciones individuales de los estudiantes permite a los maestros adaptar las estrategias de enseñanza y disciplina a las necesidades específicas de cada estudiante. Esto evita situaciones de frustración y *desmotivación* de los estudiantes que muchas veces derivan en problemas de disciplina.
- Promueven un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso: los estudiantes que se sienten seguros y respetados en el aula tienen más probabilidades de mantener la autodisciplina y seguir las reglas. Los maestros fomentan un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso al escuchar y validar los sentimientos y perspectivas de los estudiantes, tratar a los estudiantes con respeto y empatía y establecer expectativas de comportamiento claras y consistentes.
- Usan métodos de enseñanza efectivos: los estudiantes que están entusiasmados y motivados mientras estudian tienen menos probabilidades de perder el autocontrol y causar problemas de disciplina. Los maestros usan métodos de enseñanza efectivos, como la enseñanza activa y colaborativa, para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y el interés en la materia.

En cambio, en las clases de los sujetos 4-5-6 y mucho más el sujeto 6, los estudiantes no muestran aquella disciplina, a veces no traen el material necesario para la clase, no escriben y otras veces no hacen los trabajos caseros.

En resumen, la observación no participante que hemos hecho en las sesiones de los profesores nos permite notar que la buena relación entre el profesor y el estudiante es de vital importancia para mantener la disciplina en el aula.

3.9. Motivación y material

Como es consabido, el material usado en el aula es un elemento importante en el acto didáctico, de hecho, que puede facilitar o dificultar la asimilación del conocimiento.

Las sesiones de observación no participante, nos permiten decir que usar una variedad de materiales entre lo tradicional y lo tecnológico estimula la atención y curiosidad de los aprendices y hace trabajar la memoria. Asimismo, este material debe ser manejable, atractivo y que toma en consideración los estilos de aprendizaje.

A lo largo de nuestra asistencia a las clases de los profesores, hemos notado que de verdad el material y las técnicas modernas pueden mejorar la *motivación* de los estudiantes y esto es notable en las asignaturas de los sujetos 1-2-3, pero hemos visto en algunas asignaturas de los sujetos 4-5-6 la utilización de un solo material y esto lo que aburre al estudiante y le deja perder la concentración, el deseo y las ganas de aprender.

Cabe mencionar que las sesiones de observación no participante nos permiten decir que usar una variedad de materiales entre lo tradicional y lo tecnológico estimula la atención y curiosidad de los aprendices y hace trabajar la memoria. Asimismo, este material debe ser manejable, atractivo y que toma en consideración los estilos de aprendizaje

Como sugerencia, es recomendable tomar las nuevas aportaciones de la neuroeducación y usar un material multidimensional.

3.10. Motivación y competitividad

1- Los estudiantes son más motivados con los sujetos 1-2-3 y una de las estrategias que utilizan estos sujetos es la competitividad.

2- La competitividad puede ser una forma de *motivación* tanto extrínseca (hacer algo debido a la promesa de una recompensa externa), como intrínseca, por ejemplo, el logro de una meta personal (Ricardo Aguinaga, 2019).

A partir de los dos enunciados mencionados arriba, podemos decir que la *motivación* y la competitividad son dos factores importantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La *motivación* es fundamental para mantener el interés y la atención de los estudiantes, mientras que la competitividad es quién puede fomentarla, junto con el deseo de mejorar y superar los desafíos.

Cabe mencionar que la competitividad es uno de los pasos de la *motivación* en la Neuroeducación, ya que puede activar el circuito neurobiológico de la *motivación*, por ejemplo; puede activar unos centros específicos en el cerebro como dopamina en el hipotálamo, pero es mejor que el reto de la competitividad sea gradual, secuencial y corto.

Además, las lecciones de los sujetos 1-2-3 son interesantes y atractivas para los estudiantes, se caracterizan por materiales auténticos, actividades interactivas y juegos educativos. Por otro lado, dan importancia a la competitividad que es una herramienta eficaz para motivar a los estudiantes a mejorar su rendimiento y alcanzar sus objetivos de aprendizaje ELE. Sin embargo, es importante que la competitividad se centre en la superación personal y no en la comparación con otros estudiantes.

En este estudio, sugerimos que los profesores promuevan la competitividad en sus clases mediante el uso de juegos y actividades competitivos que involucren a todos los estudiantes y fomenten la cooperación y el trabajo en equipo.

En resumen, la *motivación* y la competitividad son profundamente relacionadas. Los profesores deben crear un ambiente competitivo en el aula y fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes para fomentar su *motivación* y mejorar su rendimiento y lograr sus objetivos de aprendizaje.

3.11. *Motivación* y cantidad de actividades

En esta parte titulada “Discusión de resultados” hemos mencionado muchas veces que la *motivación* de los estudiantes es un factor importante en el éxito académico, ya que cuando están motivados, es más probable que participen en clase, hagan sus tareas y se preparen para los exámenes. Por ello, es importante que los profesores fomenten la *motivación* de los aprendices.

Durante nuestra observación no participante, hemos llegado a notar que la cantidad de actividades sugeridas por el maestro también afecta la *motivación* de los estudiantes. Si hay demasiadas actividades, los estudiantes se sienten abrumados y desmotivados, es decir mucho trabajo en una semana agobia a los estudiantes. Por otro lado, si no hay suficientes actividades, los estudiantes pueden aburrirse y no tener desafíos.

A partir de lo que hemos observado, sugerimos que es importante que los profesores logren un equilibrio entre la cantidad de actividades y la *motivación* de los estudiantes. Esto significa

que los maestros deben proporcionar suficientes actividades para mantener a los estudiantes comprometidos y desafiados, pero no tanto. Además, las actividades deben ser significativas y relevantes para los estudiantes para mantener su interés y *motivación* y esto lo que encontramos mucho más en los sujetos 1-2.

En resumen, es importante destacar que la *motivación* también depende de otros factores, como la calidad de la instrucción, las relaciones con los profesores y las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñarse bien en el aula. Por lo tanto, los docentes también deben considerar estos factores al promover la *motivación* de aprendizaje de los estudiantes.

3.12. Motivación y el reconocimiento positivo

La *motivación* de los estudiantes y el reconocimiento positivo de los profesores tienen una fuerte relación en el contexto educativo. Cuando un estudiante recibe reconocimiento positivo y elogios de un maestro, esto puede aumentar su *motivación* y compromiso con el aprendizaje.

Los estudiantes a menudo buscan la aprobación de sus profesores y se sienten motivados cuando se reconocen sus esfuerzos y su trabajo y a partir de nuestra observación, podemos decir con certitud que los sujetos 1-2-3 entienden esto y lo hacen en sus clases, ya que ofrecen este reconocimiento de varias maneras, como alabar públicamente a los estudiantes por su alto rendimiento, brindar comentarios positivos sobre las tareas y los proyectos, y ofrecer a los estudiantes la oportunidad de mostrar sus habilidades.

Por otro lado, la falta de reconocimiento positivo puede tener un impacto negativo en la *motivación* de los estudiantes. Si un estudiante no siente que su trabajo es valorado o apreciado, puede sentirse desmotivado y desinteresado en aprender.

Por lo tanto, nuestra investigación sugiere que los profesores deban reconocer y elogiar a los estudiantes de manera positiva para mantenerlos motivados e interesados porque esto puede ayudar a crear un ambiente de aprendizaje positivo y promover un mayor éxito académico para los estudiantes.

3.13. Empatía, neuronas espejo y motivación

Cuando asistimos a las sesiones de observación no participante con los profesores del Máster 01, notamos que cuando un profesor muestra interés y entiende las necesidades de sus

estudiantes y los enseña con *motivación*, va a influir de manera positiva en la *motivación* de sus estudiantes. Por otro lado, cuando un profesor entra en la clase enfadado, estresado o desmotivado, influye en sus estudiantes, ya que hemos observado que se convierten también estresados y desmotivados y muchas veces muestran aburrimiento y desconcentración. Esto nos empuja a mencionar las neuronas espejo.

Todos tenemos neuronas en nuestros cerebros que nos ayudan a comprender los sentimientos de otras personas, por lo que la empatía es algo que sentimos. Según Burgos Zambrano y Cabrera Ávila (2021) citado en Aguirre Moya, Grace Samanta Cevallos Morillo & Odalis Jacqueline (2022): “La empatía no debe ser considerada solamente como un sentimiento subjetivo indeterminado perteneciente al campo de la psicología. Sino que también puede explicarse como una reacción propia del sistema nervioso, específicamente del sistema límbico que, de acuerdo a numerosos estudios, es la zona donde existe un vínculo entre las emociones y las neuronas espejo” (pág. 27).

En la década de los 90, un equipo de científicos, dirigido por Giacomo Rizzolatti de la Universidad de Parma, descubrió unas células cerebrales especiales, llamadas neuronas espejo. Se localizan en el lóbulo frontal y en parte del lóbulo parietal. Son las células cerebrales responsables de responder cuando realizas una determinada acción y cuando ves a otra persona realizando una acción similar. Se llama así porque « refleja » las acciones de los demás, es similar al trabajo de un espejo, ya que transmite la imagen. Sin las ventajas de las neuronas espejo, la vida y las relaciones de las personas se complican, y esto conduce a una falta de empatía entre las personas y por esto falta de *motivación*.

El sistema nervioso recibe emociones, sentimientos o sensaciones que son reflejadas por las neuronas; es decir, la reacción que genera el cerebro es similar a la acción o reacción de la persona. En nuestro caso es el profesor porque las acciones y reacciones transmitidas por el profesor influyen de manera u otra en las reacciones de sus estudiantes, si es enojado, es posible que se sientan enojados y si se siente aburrido y sin interés, van a sentirse lo mismo. Cabe señalar que la investigación neurocientífica de ciertos teóricos se basa en un enfoque empático y diferencia la implicación de distintas estructuras, redes neuronales o procesos a nivel cognitivo y afectivo.

En resumen, las neuronas espejo son células neurológicas que existen en el cerebro y se activan cuando la persona ve alguien que está realizando una acción, es la que relaciona o asocia

nuestras actuaciones con la actuación de los demás. Cuando un profesor muestra entusiasmo, interés y enseña con *motivación*, va a influir de manera positiva en la motivación de sus estudiantes.

3.14. Profesor empático cognitivamente y *motivación estudiantil*

Todas las observaciones obtenidas durante nuestra asistencia con los profesores y los estudiantes también nos permiten llegar a decir que la empatía es una habilidad esencial para los profesores, ya que les permite conectarse emocionalmente con sus estudiantes y comprender mejor sus necesidades, preocupaciones y perspectivas. Cuando un profesor es empático racionalmente, puede crear un ambiente de aprendizaje más acogedor y seguro, lo que puede tener un impacto positivo en la *motivación* estudiantil.

Más bien, hemos descubierto que los estudiantes son más propensos a sentirse motivados cuando sienten que su profesor los entiende y se preocupa por su bienestar (las clases de los sujetos 1-2-3). Si un estudiante se siente perdido o desmotivado, un profesor empático puede ofrecerle apoyo emocional y proporcionar orientación personalizada para ayudarlo a encontrar la *motivación* para seguir adelante.

Además, un profesor con *Empatía cognitiva* puede ser más efectivo al impartir clases y alentando el aprendizaje activo. Al conocer las necesidades y las fortalezas de sus alumnos, puede adaptar su estilo de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales y promover un aprendizaje significativo. Por otro lado, si un profesor no comprende las necesidades de sus discentes, es difícil que sus clases sean un ambiente motivador.

En general, nuestros instrumentos de recolección de datos nos permiten declarar con certitud que un profesor con *Empatía cognitiva* puede ser un factor importante en la *motivación* de los estudiantes, ya que puede desarrollar relaciones positivas con sus estudiantes, crear un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo, y ajustar la forma de aprender para satisfacer las necesidades de cada estudiante y esto lo que hace los sujetos 1-2-3 y mucho más el sujeto 1 gracias a:

- A. Adopción de perspectivas: La adopción de perspectivas por parte del profesor hacia sus estudiantes puede tener un impacto significativo en la *motivación* y el desempeño académico de los estudiantes. En particular, cuando los profesores adoptan una perspectiva comprensiva y de apoyo hacia los estudiantes, esto puede aumentar su

motivación intrínseca y mejorar su autoeficacia. Esto se puede manifestar a través de la retroalimentación constructiva y proporcionando recursos de aprendizaje adicionales. Los estudiantes pueden estar más motivados cuando sienten que son entendidos por su profesor y está comprometido a su éxito y dispuesto a ayudar.

- B. Comprensión emocional: Cuando los estudiantes se sienten comprendidos emocionalmente por su profesor, pueden sentirse más cómodos para compartir sus preocupaciones, miedos e inquietudes. Esto puede llevar a una mayor confianza y una relación más cercana entre el profesor y los estudiantes, lo que a su vez puede fomentar la *motivación* y el compromiso en el aprendizaje.

4. PROPUESTA

A partir del proceso de nuestro trabajo en general y la observación no participante en específico, hemos llegado a conocer que la *Empatía cognitiva* del profesor generalmente le ayuda a mejorar la *motivación* de sus estudiantes, pero hemos descubierto algo que se puede recomendar para investigaciones futuras, es que la empatía por parte de los estudiantes entre sí también es crucial para que el acto didáctica logre éxito ya que el profesor (Sujeto 1), como se nota, es quien marca altas puntuaciones en *Empatía cognitiva* y una alta *motivación* con los estudiantes del Máster 01, es el mismo profesor que no podía lograr esto con los estudiantes del tercer curso que tienen muchos problemas entre sí, falta de la comunicación y un fallo en la colaboración. De esto entendemos que para que la empatía del profesor funcione bien, necesita un poco de entendimiento y comunicación entre los estudiantes mismos. Por ende, un profesor empático es quien entiende esto y trabaja sobre él.

En base de lo mencionado anteriormente, hemos designado una propuesta en la que ofrecemos unas sugerencias teóricas que son dirigidas al profesor y prácticas que son dirigidas tanto al profesor como el estudiante.

4.1. Sugerencias teóricas

Según Daniel Goleman (1995), citado por Geraldine Rosmer y Yesquen Sandoval (2022): “si no tenemos empatía y capacidad de relacionarnos con efectividad, de nada sirve poseer un alto coeficiente intelectual” (pág. 02).

Esta cita muestra la importancia que tiene la empatía en general y la *Empatía cognitiva* en específico que se puede definir como una habilidad fundamental para los profesores que desean crear un entorno de aprendizaje positivo y enriquecedor. Ser un profesor empático cognitivamente significa ser capaz de comprender y responder a las necesidades de sus estudiantes. Al fomentar la *Empatía cognitiva*, los maestros pueden generar confianza, fortalecer las relaciones y mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Esta breve guía explora algunas sugerencias prácticas para que los docentes fomenten la empatía racional en el aula y creen un entorno de aprendizaje más inclusivo y eficaz. Estas sugerencias incluyen escuchar activamente, mostrar interés y curiosidad, y apreciar activamente.

Para que un profesor tenga *Empatía cognitiva* mejorando sus capacidades en la adopción de perspectivas y la comprensión emocional y mostrarla a sus estudiantes pues debe:

4.1.1. Escucharlos atentamente

Lo primero que se requiere para ser un docente empático cognitivamente es escuchar activamente al alumno o solamente tratar de demostrar esto, cuando el alumno siente que su situación y opinión son importantes para su docente, esto le hace sentir con confianza; además, se siente seguro y motivado para lograr el reconocimiento de su maestro.

4.1.2. Entenderlos

Comprender al estudiante es una de las estrategias que conducen a mejorar la relación entre el docente y el alumno, y esto incluye comprender sus gestos antes de que hablen.

Cuando el estudiante siente que su maestro lo comprende, esto lo ayuda a superar varios obstáculos como la timidez y la falta de confianza, que son causas de la falta de *motivación*. Palabras como *te entiendo, sé por lo que estás pasando, no te preocupes, estoy aquí ...*, pueden ayudar a realizar este punto.

4.1.3. Mostrarles su interés

En general, los humanos son criaturas sensibles y los estudiantes en particular. El profesor puede mostrar su interés preguntando a los alumnos sobre su situación y sus metas futuras, a pesar de que no le interese. Solo tratar de mostrarlo hace que el estudiante se sienta valorado e importante, y esto hace que se esfuerce por mantener eso.

4.1.4. Reconocerlos positivamente

Eres un buen estudiante, tienes un gran potencial, tienes buenas capacidades, puedes ser mejor, todas éstas son expresiones que un profesor puede usar, sobre todo en público, ya que tienen un poder y gran influencia en el interior del estudiante y que pueden empujar al aprendiz para que haga un mayor esfuerzo y lo motive para lograr buenos resultados académicos.

4.1.5. Pensar en positivo y dejar de lado los estereotipos

Al entrar al aula como siempre o por primera vez, el profesor debe pensar en positivo, entrar sobre la base de que va a enseñar a estudiantes excelentes y tratar con ellos en base a eso. Si no entienden la lección de hoy, ciertamente entenderán la lección de mañana, y así es como debe ser su pensamiento. Además, los profesores deben esforzarse por suspender los juicios y prejuicios al interactuar con los estudiantes. Una buena impresión o expectativa tiene un gran impacto tanto en el profesor como en el estudiante y ese impacto es positivo.

4.1.6. Practicar la empatía en situaciones cotidianas

Los profesores pueden buscar oportunidades para practicar la empatía en situaciones cotidianas, como cuando interactúan con otros miembros del personal o resuelven problemas con otros estudiantes.

4.1.7. Mostrar curiosidad

El profesor debe mostrar una curiosidad genuina sobre los pensamientos y sentimientos de sus alumnos. Hacer preguntas abiertas y alentar a los estudiantes a compartir sus opiniones y experiencias puede ayudarlo a comprender mejor y con profundidad sus perspectivas.

4.1.8. Tener paciencia

La paciencia es fundamental para la empatía en general y la cognitiva en particular. Los maestros empáticos entienden que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje y puede enfrentar desafíos en el proceso. Tienen la paciencia para apoyar y guiar a los estudiantes a medida que avanzan en su desarrollo.

4.2. Actividades prácticas

En esta parte presentamos algunos ejercicios o bien actividades prácticas de *Empatía cognitiva* que el profesor puede practicar con sus estudiantes para fomentarla. Recuerda que la *Empatía cognitiva* implica ponerse en el lugar de otra persona y comprender sus pensamientos y sentimientos. Estos ejercicios le ayudarán a desarrollar esa habilidad:

4.2.1. Juego de tarjetas de empatía

Es una herramienta diseñada específicamente para promover la empatía y la comprensión cognitiva de las experiencias y perspectivas de los demás. Este juego suele contener una baraja de cartas con preguntas, escenarios o situaciones que invitan a los jugadores a pensar y ponerse en el lugar de los demás.

El jugador, ya sea profesor o estudiante, debe turnarse para responder a estas preguntas o reflexionar sobre las situaciones que se presentan en las cartas. El propósito es promover la comprensión y la empatía por los sentimientos, pensamientos y experiencias de los demás.

Al jugar estas cartas de empatía, los participantes tienen la oportunidad de ponerse en el lugar de los demás, considerar diferentes puntos de vista y desarrollar una mayor sensibilidad hacia las experiencias y sentimientos de los demás. Este juego es una forma divertida y participativa de promover la *Empatía cognitiva*, ya que anima a los jugadores a pensar y discutir temas emocionales y sociales de una manera segura y respetuosa. Al ponerse en el lugar de los demás a través de las preguntas y situaciones planteadas en las cartas, se desarrolla la capacidad de comprender y conectar con las experiencias de los demás.

El juego de cartas de empatía se puede utilizar tanto en entornos educativos formales, como el salón de clases, como en entornos informales, como grupos de trabajo o reuniones sociales. Es una gran herramienta para promover la *Empatía cognitiva* y fomentar un ambiente de comprensión y respeto mutuo.

4.2.2. Lista de preguntas y escenarios

¿Qué experiencia has tenido recientemente por la que estás agradecido?

Describe un momento en el que te sentiste muy frustrado. ¿Qué hiciste para lidiar con esta decepción?

¿Cuáles son las metas personales que te propusiste y lograste alcanzar? ¿Cómo te sientes al lograr este objetivo?

Piensa en una situación en la que tuviste que adaptarte a un cambio inesperado. ¿Cómo te sentiste en ese momento y qué estrategias usaste para adaptarte?

¿Recuerdas algún momento en el que te sentiste asustado o ansioso? ¿Cómo lograste superar este miedo o lidiar con esta ansiedad?

Describe una situación en la que tuviste que trabajar en grupos con otras personas. ¿Qué desafíos enfrentaste y cómo los superaste?

Piensa en un momento en que cometiste un error. ¿Cómo te sientes y qué aprendiste de esta experiencia?

¿Qué habilidad o talento tienes del que te sientes orgulloso?, ¿Cómo te sientes usando esta habilidad o talento?

Describe una situación en la que tuviste que tomar una decisión difícil. ¿Cómo te sentiste al tomar esta decisión y cuáles fueron los resultados?

Piensa en un momento en el que tuviste que resolver un problema complejo. ¿Cómo abordaste el problema y qué estrategias utilizaste para encontrar la solución?

Estas preguntas pueden ayudar a fomentar la reflexión, la empatía y la comprensión entre los participantes del juego.

Un ejemplo

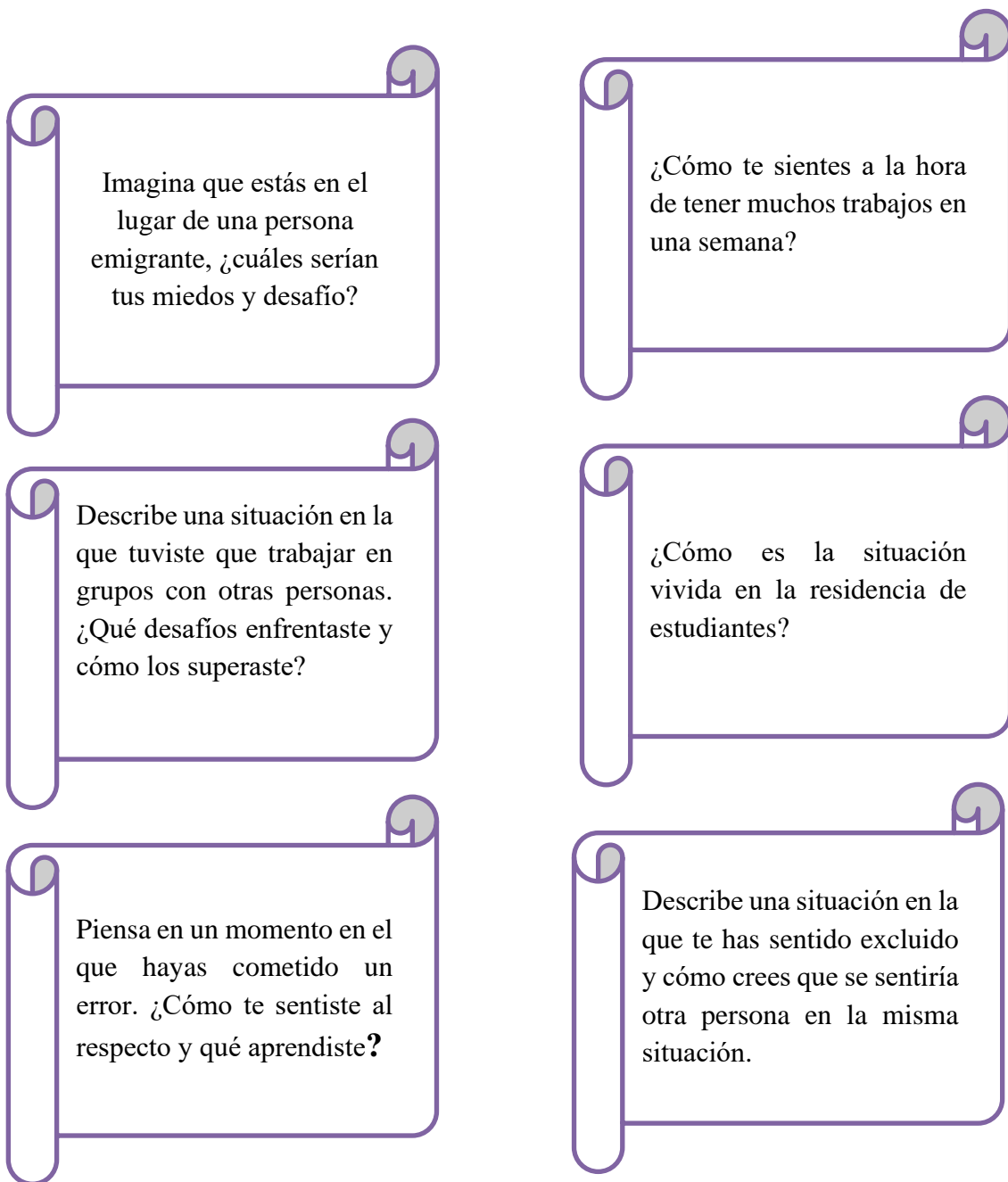


Ilustración 4: Juego de tarjetas de empatía

Fuente: Elaboración propia

4.2.3. Juego de emparejamiento de emociones

El emparejamiento de emociones es una actividad interactiva destinada a desarrollar la capacidad de comprender y reconocer las emociones que pueden surgir en diferentes situaciones y eventos cotidianos. Consiste en preparar una baraja de cartas que representan diversas situaciones y eventos, por un lado, y diversas emociones que pueden estar asociadas a esas situaciones por otro lado.

Para realizar este ejercicio se entregan a los alumnos tarjetas de situación y tarjetas de emociones. El objetivo es que los alumnos asocien cada situación con una emoción que consideren adecuada. Por ejemplo, si la tarjeta muestra la situación “La situación vivida en la residencia”, el estudiante debe encontrar la tarjeta de emoción correspondiente como 'alegría', 'sorpresa', 'tristeza'. Este juego ayuda a los estudiantes a desarrollar su capacidad para reconocer y comprender las emociones que pueden existir en una variedad de situaciones. También te pide que pienses en cómo te sentirías contigo mismo en esa situación, o cómo se sentirían los demás.

Al emparejar situaciones y emociones correspondientes, los estudiantes fortalecen su capacidad para reconocer y expresar emociones con mayor precisión. Además, este ejercicio promueve la *Empatía cognitiva* al ponerse en el lugar de otra persona y pensar en cómo podría sentir diferentes emociones en diferentes situaciones.

Para mejorar aún más el ejercicio, se puede pedir a los estudiantes compartir ejemplos personales de cada situación y alentarlos a discutir cómo las emociones difieren de una persona a otra. Esto promueve la comprensión de que las emociones son subjetivas y que diferentes personas pueden reaccionar de manera diferente ante la misma situación.

El ejercicio de emparejamiento de emociones es una forma práctica y visual para que los estudiantes desarrollen habilidades de reconocimiento de emociones y *Empatía cognitiva* mientras fomentan la comprensión y el respeto por las emociones de los demás.

Ejemplo práctico

Prepara una baraja con diferentes situaciones o eventos cotidianos, por un lado

Ganas en una competencia		Alguien está enfadado en frente de ti
Tienes una discusión con un ser querido	Encuentras un reconocimiento	Recibes una crítica negativa por alguien
Encuentras alguien que te entiende		Formas parte de grupo o trabajas en colaboración

Prepara otro mazo con diferentes emociones en el otro lado

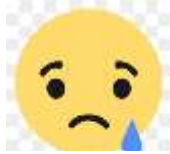




	
	
	

Ilustración 5: Juego de emparejamiento de emociones

Fuente: Elaboración propia

- Baraja todas las formas y colócalas boca abajo en dos montones separados.
- Invite a los participantes a turnarse para elegir al azar una forma de cada montón.
- Después de tener ambas cartas, deben tratar de relacionar la situación o evento con la emoción que creen que podría relacionarse mejor. Una vez que cada participante haya hecho su elección, puede explicar brevemente por qué cree que las dos cartas están relacionadas.
- Puede tener una discusión grupal sobre las diferentes respuestas y puntos de vista de los participantes. Puede ayudar a desarrollar una mayor comprensión y conciencia de las emociones.
- Repite el proceso varias veces con diferentes combinaciones de cartas.

Este ejercicio ayuda a los participantes a pensar en cómo diferentes situaciones pueden crear diferentes emociones y darse cuenta de que las emociones son una respuesta natural a lo que sucede en nuestras vidas. También promueve la empatía y la comprensión de los sentimientos de los demás.

4.3.4. Ejercicio de escritura de perspectiva

Este ejercicio es una actividad destinada a desarrollar la *Empatía cognitiva* al permitir a los participantes explorar situaciones personales desde diferentes perspectivas. Las actividades comienzan eligiendo una situación actual o una experiencia personal.

El primer paso es escribir sobre la experiencia desde su perspectiva. Describa cómo se sintió, qué estaba pensando y cuáles eran sus preocupaciones en esta situación. Expresa tus sentimientos, pensamientos y reflexiones personales. Centrarse en su propia perspectiva le permite reconocer y reflexionar sobre sus experiencias.

Luego imagina cómo se sentirían otras personas si estuvieran en la misma situación. Ponte en el lugar de esa persona y piensa en sus sentimientos, pensamientos y preocupaciones. Trate de ser realista acerca de cómo reaccionaría ante esta situación. Esta parte del ejercicio entrena su capacidad para cuestionar su propia perspectiva y desarrollar *Empatía cognitiva*. Escribir desde el punto de vista de la otra persona le permite pensar en cómo podría interpretar sus acciones, lo que está pensando y cómo se siente. Esto amplía su comprensión y le permite pensar en la situación desde diferentes perspectivas. Luego puedes preguntarle a la persona en la que te estás poniendo cómo se sentiría en la misma situación y comparar.

Esta práctica de escritura cambia la perspectiva, lo ayuda a comprender cómo la misma situación puede verse diferente para diferentes personas y promueve la *Empatía cognitiva*. Explorar diferentes perspectivas aumenta su sensibilidad a las experiencias y sentimientos de los demás. Además, este ejercicio le permite pensar en sus propias reacciones y en cómo los demás perciben sus acciones y palabras. Te ayuda a ser más consciente de cómo tus acciones afectan a quienes te rodean.

Pues los pasos de este ejercicio son:

- Escribe sobre una experiencia desde tu perspectiva
- Describe como piensas y como te sientes
- Escribe sobre la misma situación, pero desde perspectiva de otro

Practicar la perspectiva por escrito es una herramienta poderosa para fomentar la empatía y mejorar la comprensión mutua. Practicar este ejercicio regularmente aumentará tu capacidad de ver situaciones desde múltiples perspectivas y aumentará tu *Empatía cognitiva* por los demás.

4.3.5. Rueda de sentimientos o también charlas emocionales



Ilustración 6: Rueda de sentimientos

Fuente: Elaboración propia

La rueda de las emociones es una herramienta visual que nos permite identificar y explorar las diferentes emociones que experimentamos. Esto ayuda a promover la *Empatía cognitiva*, la capacidad de comprender y empatizar con los sentimientos de los demás.

Cree una rueda de emociones con diferentes emociones en las respectivas categorías (por ejemplo: feliz, triste, asustado, enojado).

Pide a los estudiantes que hagan girar la rueda y cuando la rueda se detenga, compartan una experiencia personal relacionada con la emoción cuando cae la flecha.

Luego, anímelos a pensar en cómo creen que se sentirían los demás en esa situación y considerar los factores que podrían influir en sus sentimientos.

Ejemplo práctico Clic en Rueda de emociones

Esta rueda de emociones te permite explorar diferentes situaciones emocionales y discutir las con otros. Por ejemplo, puede presentar un escenario hipotético y pedirle a alguien que identifique cómo se sentiría una persona en esa situación. Luego puedes hablar sobre cómo te sientes acerca de ti mismo en esa situación y cómo te sientes acerca de los demás. Recuerde que la *Empatía cognitiva* no se trata solo de comprender los sentimientos de los demás, sino también de comunicarse de manera efectiva y mostrar un interés genuino en sus sentimientos.

Usar la rueda de emociones es un buen lugar para comenzar, pero es importante recordar que las emociones son complejas y subjetivas. Por lo tanto, es importante escuchar y considerar la perspectiva individual de cada persona.

4.3.6. Juegos de perspectivas o roles

Elige un tema controvertido o un asunto complejo. Investigue diferentes perspectivas sobre el tema y trate de comprender los argumentos y sentimientos detrás de cada una. A continuación, hacer un juego de roles entre los estudiantes, dando a cada uno un punto de vista diferente. Practique argumentando y defendiendo estos puntos de vista, tratando realmente de comprender y comunicar los pensamientos y sentimientos de cada posición.

Ejemplo práctico

Tema: El uso de los juegos académicos en la educación.

Pasos del juego

Investigación: Investiga sobre el uso de esos juegos en la educación, incluyendo sus beneficios y los argumentos en contra. Asegúrate de obtener información de **Fuentes** confiables y equilibradas que representen diferentes puntos de vista.

Perspectivas: Identifica al menos tres perspectivas diferentes sobre el tema. Por ejemplo:

- Perspectiva A: Defensor del aprendizaje tradicional que está en contra de este aprendizaje moderno.
- Perspectiva B: Un profesor que afirma que los juegos académicos son de vital importancia para fomentar la participación y la interacción de los aprendices.
- Perspectiva C: Persona que dice que son importantes, pero debemos saber cómo usarlos y cuantas veces sin exageración.

Organización del juego de roles: reúna a sus alumnos y asigne un punto de vista a cada uno. Asegúrese de que todos entiendan la posición y el argumento de cada punto de vista.

Debate y discusión: comience el juego de roles y permita que cada persona presente sus argumentos y sentimientos desde el punto de vista designado. Anime a las personas a expresar sus puntos de vista con respeto y escuche atentamente las opiniones de los demás.

Comprensión y comunicación: durante el juego de roles, cada participante debe tratar de comprender realmente el punto de vista que representa y comunicarlo de manera efectiva. Se pueden hacer preguntas y se debe alentar la lluvia de ideas para una comprensión más profunda de cada posición.

Reflexión: al final del juego de roles, tómese un tiempo para reflexionar y discutir las experiencias y los desafíos que surgen en el juego. Comparta cómo se siente al defender un punto de vista diferente y cómo eso afecta su comprensión del tema en cuestión.

Recuerde, el objetivo de este juego es practicar la empatía, la comprensión y la comunicación efectiva, permitiendo que cada participante explore diferentes perspectivas sobre un tema controvertido o complejo.

En resumen, Al aplicar estas sugerencias y ejercicios, los profesores pueden marcar una gran diferencia en la actitud de sus estudiantes, ayudándolos a alcanzar su máximo potencial y convertirse en aprendices seguros e autónomos. Recuerda que la empatía es un proceso en constante evolución que requiere práctica y reflexión continua. Comprometerse a ser un docente

empático cognitivamente puede crear un entorno en el que los estudiantes se sientan escuchados y valorados, lo que puede tener un impacto significativo en su experiencia educativa y crecimiento personal.

CONCLUSIÓN GENERAL

Esta parte incluye las conclusiones que les hemos extraído de nuestra investigación científica. En primer lugar, volvemos a los objetivos generales que construyen la base de nuestro estudio, a saber: Determinar la correlación entre la *Empatía cognitiva y la motivación en los estudiantes* de Máster I y proponer unas sugerencias para potenciar la *motivación* en las aulas universitarias basándonos en integración de la *Empatía cognitiva*.

Después de aplicar el cuestionario adoptado de TECA para medir la primera variable *la Empatía cognitiva* y la ficha de observación no participante con el fin de medir *la motivación estudiantil*, logramos resultados válidos y confiables, que se confirman con los datos analizados y discutidos anteriormente. Por tanto, estos resultados nos llevan a nuestro primer objetivo, que existe una estrecha relación entre la *Empatía cognitiva* de los profesores y la *motivación* de los discentes. Con base a los mismos resultados obtenidos, diseñamos una propuesta incorporando principios de *motivación*, *Empatía cognitiva* y Neuroeducación. De ahí, también hemos logrado nuestro segundo objetivo general.

En segundo lugar, gracias a los instrumentos mencionados anteriormente y los datos obtenidos, hemos logrado nuestros objetivos específicos:

- Medir el impacto de la *Empatía cognitiva* en la *motivación de los estudiantes* de Máster I, Departamento de Español, Universidad Amar Téliidji-Laghout.
- Medir el impacto de la adopción de perspectivas en la *motivación* del estudiante.
- Medir el impacto de la comprensión emocional en la *motivación* del estudiante.

Por lo tanto, todo el proceso de este estudio es para lograr los objetivos generales y confirmar o refutar nuestra hipótesis general: “La *Empatía cognitiva del profesor* potencia la *motivación de los estudiantes*” que gracias a los datos conseguidos es cierta y no admite discusión. Más bien, confirmamos que *la motivación* es el pilar de un buen rendimiento académico, la adopción de perspectiva ayuda al profesor para que su clase sea dinámica e interactiva y por último, la comprensión emocional ayuda al profesor a entender bien la actitud del estudiante. Estos tres fueron nuestras hipótesis específicas.

De acuerdo a los resultados obtenidos, con respecto a la pregunta general del estudio, podemos afirmar que existe una relación significativa entre la *Empatía cognitiva* y la

motivación de los estudiantes, ya que, a mayor *Empatía cognitiva*, mayor *motivación estudiantil*.

Por lo tanto, en nuestro estudio, hemos identificado varias estrategias que los profesores pueden utilizar para desarrollar su *Empatía cognitiva*, aumentando así *la motivación* y el compromiso de los estudiantes. En general, nuestro trabajo de investigación ha abordado un tema importante en el campo de la educación, y los hallazgos resaltan la importancia de desarrollar la *Empatía cognitiva* en la educación y sugieren que la capacitación en empatía y el desarrollo de habilidades pueden ser una herramienta valiosa para docentes y educadores.

Por fin, nuestra investigación también puede servir como punto de partida para futuras investigaciones en esta área, y esperamos que ayude a los educadores a mejorar la calidad de la enseñanza y a fomentar la *motivación* y el éxito de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, M, Grace, B; Cevallos, M & Odalis, J. (2022). Empatía en estudiantes de segundo y tercero de bachillerato de la Unidad Educativa. 119. Facultad De Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación Universidad Central del Ecuador.
- Altuna, B. (2018). Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja. Madrid: *Revista de filosofía*.
https://www.researchgate.net/publication/328810554_Empatia_y_moralidad_Dimensiones_psicologicas_y_filosoficas_de_una_relacion_compleja Recuperado el 3 de 2 de 2023.
- Álvarez C; Carrasco, G & Fustos, M (2010). Relación de la empatía y género en la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de distintos tipo de establecimientos educacionales. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, págs. 27-36. Recuperado el 3 de 1 de 2023
- Ames,C. (1992). Classrooms: Goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, págs. 261-271.
- Arias y Rusillo. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación secundaria obligatoria (Vol. 2). España: *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Recuperado el 9 de 1 de 2023
- Arias,E.R.(2020). *Economipedia.com*. Obtenido de <https://economipedia.com/definiciones/investigacion-correlacional>. Recuperado el 4 de 11 de 2023
- Ausubel, N. &. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New Yourk: Harvard Book List.
- Barrera J. H. (2010). Metodología de la Investigación. Caracas: Fundación Sypal
- Boluda, Ó. (2015). *Pirámide de necesidades del docente* (Efebeando ed.). (I. y. eursos y Reflexiones sobre Formación Profesional, Ed.) Efebeando. Recuperado el 8de 12 de 2023
- CEA, M. (2001). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid.
- Cetys Educación Continua. (24 de Agosto de 2021). *Cetys universidades*. Recuperado el 3 de 10 de 2023, de Campus Mexicaly: <https://www.cetys.mx/educon/las-cinco-competencias-de-la-inteligencia-emocional/>
- Coll, C. y Sole, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*. (168), 16-20.
- Cores, N. F. (25 de 12 de 2020). *Salud*. Obtenido de <https://www.20minutos.es/noticia/4518164/0/chema-lazaro-el-cerebro-de-cada-nino-es-unico-por-lo-que-hay-que-personalizar-el-aprendizaje-lo-maximo-posible/> Recuperadoel 12 de 5 de 2023

- Cortés, M. E., & León, M. I. (2004). Generalidades sobre metodología de investigación. Universidad Autónoma Del Carmen: Colección Material Didáctico 10.
- Decety, Michalska & Kinzler. (2012). The contribution of Emotion and Cognition to Moral Sensitivity: A *Neurodevelopmental Study*. 22, 209-220. Cerebral cortex.
- Elisa, R. S.; María, E & María. M. (2020). Importancia de la empatía docente- estudiante en el desarrollo académico. *Ciencias de la educación*.
- Entwistle, N. (1988). La comprensión del aprendizaje en el aula. 1987, 136. Barcelone, España: Ediciones Paidós.
- Evangelista, S. R. (2019). La inteligencia emocional y el rendimiento académico de v ciclo de educación básica regular de una institución de Ventanilla – Callao- 2018, en la Universidad de San Ignacio de Loyola- Perú. La Universidad de San Ignacio de Loyola, PERÚ.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. (24), 284–298. Universidad de Murcia.
- Fernando Garcés et al. (2019). El aprendizaje significativo y su relacion con los estilos de aprendizaje. 1(376), 231-248. Universidad Central del Ecuador, Ecuador.
- Forés, A. (2011). *Instituto Escalae*. (J. C. Gueillén, Editor, & Neurodidactica Aprendizaje y dopamina (Principios Escalae)) Obtenido de <https://www.escalae.org/es/solicitar-propuesta.html>: https://youtu.be/_gv5eypm-js. Recuperado el 9 de 2 de 2023
- Francisco J; García, B & Domenech, B. (2014). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. 18. Universidad Jaime I de Castellón: Revista Electrónica de Motivación y Emoción.
- García-Jimenez, S. (2016). La motivacion. Un factor determinante en el aprendizaje. Murcia, Instituto de Enseñanza Secundaria de la Espalda, Cartagena: Semantic Scholar.
- Geraldine, R y Yesquen, S. (2022). Informe académico I Proyecto empático personal. 05. Piura, Universidad César Vallejo, Piru: Universidad César Vallejo.
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. • *¿Cómo ponemos inteligencia en nuestras mentes?*, 376. (M. Zahonero, Trad.) España.
- (1995). La inteligencia emocional. (27), *Bolsillo ZETA*, 397. (E. Mateo, Trad.) España: Bolsillo ZETA.
- Guamán, R. E., Mendoza Antón, O., & Villarreal, R. (2018). Estrategias educativas para la motivación de los estudiantes del tercer año de bachillerato de la unidad educativa de Juan Montalvo del Cantón la Concordia. *Ciencia Digital*.
- Guillermo, C y Covarrubias, N. E. (Enero-junio de 2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII (13)*, 45-60, VII((13), 45-60), pág. 16.
- Gustavo, R. (16 de Julio de 2018). Claves de la inteligencia emocional. *Artículos*.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México: McGRAW-Hill Interamericana Editores.
- Instituto Neurológico Integral Beremia. (2019). Neuroeducación. *ANFAP(534)*, pág. 84.
- Judith, M. M. (2014). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes del 7mo año básico de la escuela fiscal Guido Garay Vargas Machuca. 1,82M, 103. Guayaquil, Universidad Laica Vicente Rocafuerte, facultad de educación, Ecuador: Published version.

- Lázaro, C. (2020). *¿Cómo interviene la motivación en el aprendizaje de los niños?* (C. Lázaro, Editor) Obtenido de BBVA aprendimos juntos 2030: <https://youtu.be/5WnjvtvuzVA> Consultado el 3 de 5 de 2023.
- León -Vélez, G. (2010). Inteligencia emocional y motivación en el deporte. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, facultad de Ciencias de la Educación, España.
- Lisandra, A.C. M. (OCTUBRE 2019). Características de la comprensión en escolares cubanos de 8-10 años. Universidad Católica de Valparaíso.
- López-León y Gómez, V. (2016). Retroalimentación: Una práctica empática en los talleres de Diseño. *Modelo Educativo y Profesores*, pág. 04.
- María, T. C. (2019). Empatía y perspectiva histórica. Un estudio con profesores de educación primaria en formación. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- María, T. C. (2019). Empatía y perspectiva histórica. Un estudio con profesores de educación primaria en formación. Valladolid, universidad de Valladolid.
- Menses, J., & Rodríguez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. *UOC*.
- Mestre, V; Farias, D & Samper, P. (2004). La medida de la empatía : análisis del interpersonal. (16), 255-260. Reactivity Index.
- Mónica, C. N., Salvana, C. Q., & Wilson, R. Y. (2017). La motivación intrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Ciencia Digital*.
- Montalvo y Palasecia. (2015). *La motivación*. Comportamiento organizacional.
- Palmero, F. (2005). Motivación: Conducta y proceso. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 8(21-22).
- Patino, J. D. (enero febrero de 2016). Gestión humana de orientación analítica: un camino para la responsabilización. pág. 101_113.
- Ramos, I. (2023). Maslow. Aportes de esta teoría al campo educativo. Universidad Central de Venezuela: Studocu.
- Ricardo, A. (2019). La competencia como motivador de la productividad. *LinkedIn*.
- Sanjuan, L. D. (2011). La observación. 29, 8. (UNAM, Ed.) Facultad de Psicología, UNAM.
- Santos, P. (2020). Educar en la emoción para llegar al aprendizaje. Mexico: Proyecto Meraky.
- Sara, E. (2014). Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes. La Universidad de Valencia, la facultad de psicología, Valencia.
- Vellis, R. F. (1991). Scale development: Theory and applications. Newbury.
- Verónica, L, F ; Cristian, A, C ; Karen, G, R & Katrine, G. (2018). Un estudio de relación entre la empatía y la creatividad en alumnos de Colombia y sus implicaciones educativas. *Complutense de Educación*.
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. (26), 37-43. Universidades de América Latina y el Caribe: Universidades.
- Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa. *Pearson Educación*, 648. (L. E. Ayala, Trad.) MEXICO: Sience global press. Recuperado el 5 de 3 de 2023

ANEXOS

Anexos 1: cuestionario de la empatía cognitiva

Cuestionario

Las siguientes frases se refieren a sus sentimientos y pensamientos en una variedad de situaciones. Indique cómo le describe cada situación eligiendo la puntuación de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) como se indica a la derecha. Cuando haya elegido su respuesta, lea cada frase cuidadosamente antes de responder ya que no hay respuestas correctas o incorrectas. No deje ninguna frase sin contestar por favor y muchas gracias.

 Enregistrement désactivé

* Indique une question obligatoire

Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista *

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Autre :

Cuando un estudiante se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Autre :



Intento ponerme en el lugar de los estudiantes para saber cómo actuarán

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Autre :

Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los estudiantes

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Cuando el estudiante tiene un problema, intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su piel

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo



Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de los estudiantes

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Intento comprender mejor a mis estudiantes mirando las situaciones desde su perspectiva

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Me resulta difícil ponerme en el lugar de estudiantes con las que no estoy de acuerdo

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo



Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Rara vez reconozco cómo se siente el estudiante con sólo mirarlo

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Es difícil entender cómo se siente el estudiante ante una situación que no he vivido

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo



Reconozco fácilmente cuando un estudiante está de mal humor

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo

No siempre me doy cuenta cuando el estudiante que tengo al lado se siente mal

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Cuando un estudiante nuevo, me doy cuenta de la impresión que se ha llevado de mí

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo



Entender cómo se siente el estudiante es algo muy fácil para mí

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Me doy cuenta cuando el estudiante intenta esconder sus verdaderos sentimientos

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Mis estudiantes son activos en la clase

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo



Están muy atentos a mis explicaciones

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Autre :

Participan en la lección de modo continuado

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Muestran curiosidad por la asignatura y sus lecciones

- Option 1

Interactúan entre ellos y conmigo también

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo



Aceptan mis correcciones y les toman en consideración

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Repasan sus clases y hacen la retroalimentación de modo autónomo

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Hay una disciplina estudiantil a lo largo del tiempo programado

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo



Muestran un interés real por la asignatura

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Obtienen buenos resultados en la evaluación

- Totalmente en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Neutro
- Algo en acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Enviar

[Borrar el formulario](#)

Nunca envíe contraseñas a través de Google Forms.

Este contenido no es redactado ni respaldado por Google. [Reportar un caso de uso abusivo](#) - [Condiciones de uso](#) - [Reglas de confidencialidad](#)

Google Forms



Anexos 2:Ficha de observación de la motivación

Modulo: -----**Fecha de clase:** -----**Título de clase:** -----**Lugar de clase:** -----**Número total de los estudiantes:** -----**Numero de los estudiantes presentes:** -----

Descriptores

Siempre A veces Raramente Nunca

Son activos

Son puntuales a la hora de entrar a la clase

Están atentos a las explicaciones del profesor

Participan en la lección de modo continuado

Aceptan las correcciones del profesor

Aceptan las críticas del profesor

Traen el material necesario para la clase

Muestran interés por la asignatura

Muestran curiosidad por la lección

Buscan el reconocimiento del profesor

Tienen la autoconfianza

Tienen el espíritu de la competitividad

Interactúan con el profesor

Interactúan con sus compañeros

Preguntan el profesor de modo continuado

Responden a las preguntas del profesor de modo continuado.

Hacen las actividades dadas en el aula

Hay una disciplina estudiantil a lo largo del tiempo programado.

Repasan sus clases y hacen la retroalimentación de modo autónomo.

Obtienen buenos resultados en la evaluación formativa.