

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI - LAGHOUAT



**Facultad de Letras y Lenguas**

**Departamento de Español**

Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras

# LA EMPATÍA AFECTIVA Y LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN LOS ESTUDIANTES DE ELE EN LA UNIVERSIDAD AMAR TELIDJI-LAGHOUAT.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Realizado por:**

Israa HADJAOUI

Fatima zahra DRAIDIA

**Ante el jurado compuesto de:**

Omar CHADLI	MCB-Universidad de Laghouat	Presidente
Mebarka BEDARNIA	MCA-Universidad de Laghouat	Directora
Khadidja ALI RAHMANI	MCA- Universidad de Laghouat	Vocal

Laghouat  
2023-2024

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI - LAGHOUAT



**Facultad de Letras y Lenguas**

**Departamento de Español**

Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras

# LA EMPATÍA AFECTIVA Y LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN LOS ESTUDIANTES DE ELE EN LA UNIVERSIDAD AMAR TELIDJI-LAGHOUAT.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Realizado por:**

Israa HADJAOUI

Fatimazahra DRAIDIA

**Ante el jurado compuesto de:**

Omar CHADLI	MCB-Universidad de Laghouat	Presidente
Mebarka BEDARNIA	MCA-Universidad de Laghouat	Directora
Khadidja ALI RAHMANI	MCA- Universidad de Laghouat	Vocal

Laghouat  
2023-2024

## DEDICATORIA

*A nuestros padres*

*A nuestros profesores*

*A nuestros hermanos*

*A nuestros mejores amigos*

*Para mis seres queridos, quienes han sido mi apoyo constante. Gracias por inspirarme y motivarme en este camino*

## **AGRADECIMIENTO**

En primer lugar, me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a mi tutora, la Dra. Bedarnia Mebarka, por su inestimable guía, apoyo y paciencia a lo largo de este proceso. Sus valiosos consejos y su experiencia han sido fundamentales para la realización de este trabajo.

Quiero extender mi gratitud a todos los profesores y compañeros del departamento de español, quienes han contribuido a mi formación académica y profesional durante estos años.

A mis amigos y colegas, gracias por el constante apoyo, ánimo y comprensión durante los momentos difíciles. Su compañía ha sido una fuente inagotable de motivación y alegría.

Finalmente, deseo agradecer de manera especial a mi familia. A mi madre, por su amor incondicional y sacrificios que me han permitido llegar hasta aquí.

A todos ustedes, les dedico este trabajo con profunda gratitud.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA .....	I
AGRADECIMIENT .....	II
ÍNDICE DE CONTENIDO .....	III
ÍNDICE DE TABLAS .....	VI
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VII
ABREVIATURAS.....	VIII
RESUMEN .....	IX
INTRODUCCIÓN GENERAL .....	1
<b>CAPÍTULO I : MARCO TEÓRICO</b>	
1. Antecedentes .....	6
2. Definición de concepto .....	8
2.1. Empatía afectiva.....	9
2.2. Inteligencia emocional .....	9
2.3. Competencia oral .....	10
2.4. Teoría del Monitor .....	10
2.5. Filtro afectivo.....	11
2.6. Rendimiento académico.....	12
2.7. Ansiedad lingüística.....	12
3. Bases teóricas.....	13
3.1. Conceptualización de empatía .....	13
3.1.1. Evolución de las Conceptualizaciones de la Empatía a lo largo del Tiempo .....	13
3.2. Enfoques unidimensionales .....	14
3.1.1. Enfoques multidimensionales .....	16
3.2. Tipos de la empatía .....	17
3.2.1. Empatía cognitiva .....	17
3.2.2.1. Componentes Cognitivos .....	17
3.2.2. Empatía afectiva.....	17
3.2.2.1. Componentes afectivos .....	18
3.2.3. Empatía compasiva .....	18
3.3. Empatía e inteligencia emocional .....	18
3.4. Ansiedad lingüística.....	19
3.4.1. Causas de la ansiedad lingüística .....	20
3.4.1.1. Nivel de competencia lingüística .....	20
3.4.2. Factores de la dimensión interna del aprendiz .....	22
3.4.3. Aprensión comunicativa .....	22

3.4.4. Miedo a cometer errores y ser evaluado negativamente por los demás.....	22
3.4.5. Miedo ante los exámenes.....	23

## **CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO**

1. Enfoque de investigación.....	1
2. Diseño de investigación.....	1
3. Nivel de investigación.....	2
4. Método de investigación.....	3
5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	3
5.1. Cuestionario.....	3
5.2. Observación no participante.....	5
6. Población y muestra.....	7
7. cuadro de operacionalización.....	9

## **CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

1. Descripción del análisis del cuestionario.....	10
1.1. Género.....	10
1.2. Edad.....	11
1.3. Grado.....	11
1.4. Análisis estadísticos.....	12
2. Análisis de la percepción de la empatía afectiva docente.....	14
3. Análisis de la Ansiedad lingüística en la expresión oral.....	16
4. Análisis del impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística.....	18
2. Descripción del cuestionario de docente 2.1. Años de experiencia docente.....	31
Análisis del primer bloque.....	33
Análisis del segundo bloque.....	35
Análisis del tercer bloque.....	37
3. DISCUSIÓN.....	40
3.1. Percepción de Empatía afectiva docente.....	41
3.1.1. Interés auténtico del docente.....	41
3.1.2. Ambiente seguro de clase.....	41
3.2. Ansiedad lingüística en la expresión oral.....	42
3.2.1. Ansiedad al hablar en público.....	42
3.2.2. Ansiedad lingüística en la expresión oral.....	43
3.3. Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística.....	44
3.3.1. Empatía Afectiva y la Seguridad en Clase.....	44
3.3.2. Retroalimentación positiva en la expresión oral.....	45
3.4. Percepción de la empatía afectiva docente.....	46
3.4.1. Fomentar la participación activa en expresión oral.....	46

3.4.2. Comprender las Emociones Estudiantiles en la Expresión Oral.....	47
3.5. Ansiedad lingüística en la expresión oral .....	48
3.5.1. Miedo de los estudiantes al hablar en público .....	48
3.6. Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística.....	49
3.6.1. Empatía afectiva y Seguridad en el Aula.....	49
3.7. Comprensión y el respaldo en el fomento de la expresión oral .....	50
4. Evaluación global.....	50
5. Propuesta.....	51
5.1. Promover un ambiente inclusivo .....	51
5.2. Practicar la Empatía Afectiva .....	52
5.3. Modelar una Comunicación Positiva.....	52
5.4. Demostrar Empatía Fuera del Aula.....	52
5.5. Implementar Estrategias de Reducción de la Ansiedad Lingüística.....	53
5.6. Utilizar Recursos Visuales y Prácticos .....	53
5.7. Fomentar la Autoaceptación y la Autoestima.....	53
5.8. Aplicar la Pirámide de Maslow.....	53
5.9. Comportamiento visible e invisible .....	54
CONCLUSIÓN GENERAL .....	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Enfoque afectivo de la empatía: un afecto compartido.....	15
Tabla 2. Enfoque cognitivo de la empatía: ponerse mentalmente en el lugar del otro. ....	15
Tabla 3. Diversos tipos de ansiedad, según P.D. Macintyre y R.C. Gardner (1991), R. Ellis (1994: 479-80) y P. Perez Paredes (1999: 11-13).....	20
Tabla 4. Factores que influyen en la ansiedad lingüística del alumno en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	20
Tabla 5. Categorías de las fuentes de ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras según Young (1994).....	22
Tabla 6. Escala Lickert de nuestro cuestionario.....	4
Tabla 7. Percepción de la empatía afectiva docente. ....	4
Tabla 8. Ansiedad lingüística en la expresión oral .....	4
Tabla 9. Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística. ....	5
Tabla 10. Percepción de la empatía afectiva del docente en la ansiedad lingüística del estudiante durante la expresión oral.....	5
Tabla 11. Evaluación de Ansiedad Lingüística y Empatía del Profesor en Clases de Expresión Oral....	6
Tabla 12. Población y muestra.....	8
Tabla 13. Cuadro de operacionalización.....	9
Tabla 14. Fiabilidad general .....	12
Tabla 15. Fiabilidad de la Percepción de la empatía afectiva docente.....	12
Tabla 16. Fiabilidad de la Ansiedad lingüística en la expresión oral.....	12
Tabla 17. Fiabilidad del Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística. ....	13
Tabla 18. Coherencia interna de cada eje. ....	13
Tabla 19. Respuestas de los participantes en cinco categorías. ....	14
Tabla 20. Análisis percepción de la empatía afectiva docente.....	14
Tabla 21. Análisis de la ansiedad lingüística en la expresión oral.....	16
Tabla 22. Análisis del impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística. ....	18
Tabla 23. Percepción de la empatía afectiva del docente en la ansiedad lingüística del estudiante durante la expresión oral.....	27
Tabla 24. Correlación es significativa a un nivel de 0.01 (bilateral) (Percepción de la empatía afectiva docente en Ansiedad lingüística en la expresión oral). ....	29
Tabla 25. Correlación es significativa a un nivel de 0.01 (bilateral) (Percepción de la empatía afectiva docente en el Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística).....	30
Tabla 26. Fiabilidad general. ....	32
Tabla 27. Estadísticos de fiabilidad. ....	32
Tabla 28. Coherencia interna de cada eje con sus ítems. ....	33
Tabla 29. Percepción de la empatía afectiva docente. ....	33
Tabla 30. Ansiedad lingüística en la expresión oral. ....	35
Tabla 31. Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística. ....	37
Tabla 32. Estadísticas descriptivas.....	38
Tabla 33. Estadísticas descriptivas de los profesores.....	39

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.Género de los estudiantes .....	10
Gráfico 2.Edad de los estudiantes .....	11
Gráfico 3.Nivel de los estudiantes. ....	11
Gráfico 4.Docente y el uso de expresiones faciales.....	21
Gráfico 5.Oportunidades de reformular ideas. ....	22
Gráfico 6. Estrés de Hablar en Público. ....	22
Gráfico 7.Temblores en la Voz y Dificultades de Articulación.....	23
Gráfico 8.Temor al juicio en expresión oral. ....	25
Gráfico 9.Confianza en la Expresión Oral sin Temor al Ridículo. ....	26
Gráfico 10Impacto de la empatía docente en la ansiedad lingüística durante la expresión oral.....	27
Gráfico 11.Años de experiencia docente. ....	31
Gráfico 12.Percepción de la empatía afectiva del docente en la ansiedad lingüística del estudiante durante la expresión oral.....	38

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Pirámide de Maslow.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Figura 2. Teoría del Iceberg de Hemingway.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>

## ABREVIATURAS

AC: Aprensión Comunicativa.

AL: Ansiedad Lingüística.

ANOVA: Análisis de Varianza.

CEFR: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

CNEB: Currículo Nacional de la Educación Básica

CO: Competencia Oral.

EA: *Empatía Afectiva*.

EC: Empatía Compasiva.

EEUU: Estudiantes de la Universidad.

EO: Expresión Oral TFM: Trabajo de Fin de Máster.

IE: Inteligencia Emocional.

M: Media (Mean).

p: Nivel de Significancia (p-value).

RA: Rendimiento Académico.

SD: Desviación Estándar (Standard Deviation).

SEL: Aprendizaje Socioemocional (Social-Emotional Learning).

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences.

### **Estilo de redacción**

La lista de referencias bibliográficas citadas en la presente investigación, organizada en orden alfabético, sigue las pautas establecidas en la Sexta Edición del sistema APA.

Hemos utilizado la plataforma Gemini para diseñar los instrumentos de recolección de datos y los hemos adaptado a nuestros objetivos.

## RESUMEN

Nuestro estudio investiga el impacto de la empatía afectiva del docente en la ansiedad lingüística de los estudiantes del Departamento de Español, específicamente en la asignatura de comprensión y expresión oral. Con el propósito de llevar a cabo esta investigación, contamos con una muestra de 170 estudiantes de edades entre 17 y 26 años, y 5 profesores de la Universidad Amar Telidji Laghouat. El enfoque de nuestro estudio fue mixto, ya que abordamos aspectos cuantitativos y cualitativos. Utilizamos un diseño no experimental, con un nivel correlacional y proyectivo. Para ello, empleamos la observación no participante, apoyada por una ficha de observación y un cuestionario dirigido a profesores y estudiantes. Nuestros resultados indicaron una correlación significativa entre la empatía del docente y la ansiedad lingüística de los estudiantes. Aquellos que percibieron mayor empatía mostraron menor ansiedad. Además, los análisis cualitativos resaltaron que el apoyo emocional de los docentes influyó positivamente en la confianza y autoeficacia de los estudiantes para expresarse oralmente en español. Estos resultados sugieren que la empatía afectiva del docente puede reducir la ansiedad lingüística y promover un ambiente de aprendizaje más positivo. Por lo tanto, destacamos la importancia de fomentar la empatía en la enseñanza del español como lengua extranjera para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

**Palabras clave:** Ansiedad lingüística; comunicación oral; empatía afectiva; filtro afectivo; rendimiento académico.

## ABSTRACT

Our study investigates the impact of teachers' affective empathy on the language anxiety of students in the Spanish department, specifically in the course of oral comprehension and expression. To conduct this research, we gathered a sample of 170 students aged between 17 and 26 years, and 5 teachers from Amar Telidji Laghouat University. Our study employed a mixed-method approach, addressing both quantitative and qualitative aspects. We used a non-experimental design with a correlational and projective level. For data collection, we utilized non-participant observation, supported by an observation sheet and a questionnaire directed at both teachers and students. Our results indicated a significant correlation between teachers' empathy and students' language anxiety. Those who perceived greater empathy showed lower anxiety. Additionally, qualitative analyses highlighted that teachers' emotional support positively influenced students' confidence and self-efficacy in oral expression in Spanish.

These findings suggest that teachers' affective empathy can reduce language anxiety and promote a more positive learning environment. Therefore, we emphasize the importance of fostering empathy in the teaching of Spanish as a foreign language to enhance students' learning experiences.

**Keywords:** Language anxiety; oral communication; affective empathy; affective filter; academic performance.

## الملخص

دراستنا تحقق في تأثير التعاطف الوجداني للمعلم على القلق اللغوي لدى طلاب قسم اللغة الإسبانية، وبالتحديد في مادة الفهم والتعبير الشفوي. لإجراء هذا البحث، جمعنا عينة من 170 طالبًا تتراوح أعمارهم بين 17 و26 عامًا و5 أساتذة من جامعة عمار ثليجي بالأغواط. اعتمدنا في دراستنا على المنهج المختلط، حيث تناولنا الجوانب الكميّة والنوعية معًا. وقد استخدمنا تصميمًا غير تجريبي بمستوى ترابطي وإسقاطي. لهذا استعملنا الملاحظة غير المشاركة مدعومة بورقة ملاحظة واستبيان موجه للأساتذة والطلاب. أشارت نتائجنا إلى وجود ارتباط معنوي بين تعاطف المعلم والقلق اللغوي لدى الطلاب، حيث أن الطلاب الذين شعروا بتعاطف أكبر أظهروا قلقًا أقل. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت التحليلات النوعية أن الدعم العاطفي من الأساتذة أثر بشكل إيجابي على ثقة الطلاب وكفاءتهم الذاتية في التعبير الشفوي بالإسبانية. تشير هذه النتائج إلى أن التعاطف الوجداني للمعلم يمكن أن يقلل من قلق اللغة ويعزز بيئة تعلم أكثر إيجابية. لذلك، نؤكد على أهمية تعزيز التعاطف في تدريس اللغة الإسبانية كلغة أجنبية لتحسين تجربة التعلم لدى الطلاب.

**الكلمات المفتاحية:** قلق لغوي تواصل شفوي؛ تعاطف وجداني؛ أداء أكاديمي؛ المرشح العاطفي.

### INTRODUCCIÓN GENERAL

La enseñanza del español, al igual que la de cualquier otro idioma extranjero, presenta el desafío de abordar la ansiedad lingüística que experimentan muchos estudiantes. Esta preocupación, caracterizada por el temor a cometer errores o a ser juzgado al comunicarse en el nuevo idioma, puede obstaculizar significativamente el proceso de aprendizaje. En este contexto, la empatía afectiva del docente se revela como una herramienta esencial para reducir la ansiedad lingüística y promover un ambiente de aprendizaje positivo.

En el contexto de la enseñanza de idiomas extranjeros, la empatía del docente se posiciona como un elemento indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes. La empatía, definida como la capacidad de comprender y conectar con las emociones ajenas, juega un papel crucial en la construcción de relaciones significativas dentro del aula (Fernández-Pinto, 2008). Cuando los docentes demuestran empatía hacia sus estudiantes, estos se sienten valorados, comprendidos y motivados a participar activamente en el proceso de aprendizaje.

Dentro de esto, *la ansiedad lingüística* se erige como una dificultad significativa en el aprendizaje de un idioma extranjero, afectando tanto la autoestima como la capacidad del estudiante (Horwitz et al., 1986). El temor a hablar en público puede surgir por diversas causas, como el miedo a equivocarse, la presión de hablar frente a otros o la preocupación por ser evaluado (López E. M., 2019). En el ámbito universitario, los estudiantes de ELE pueden experimentar mayor ansiedad debido a la exigencia de un entorno académico riguroso y la presión por alcanzar un nivel específico de competencia lingüística.

En este estudio proponemos analizar la relación entre *la empatía afectiva* del docente y *la ansiedad lingüística* en los estudiantes del Departamento de Español en la Universidad de Laghouat, en la asignatura de comprensión y expresión oral. Esta elección se justifica por la importancia de estas habilidades comunicativas en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes y su relevancia en contextos académicos y profesionales.

Nuestro objetivo principal es determinar el impacto de la empatía del docente en *la ansiedad lingüística* que experimentan los estudiantes durante las actividades de comprensión y expresión oral en el aprendizaje del ELE en la universidad. Procuramos generar información valiosa que contribuya a optimizar las estrategias de enseñanza y a fomentar un entorno educativo más inclusivo y estimulante para todos los estudiantes de ELE.

### Planteamiento de la problemática

Desde nuestra experiencia como estudiantes, hemos observado que la relación emocional entre profesores y discentes juega un papel crucial en el progreso académico y personal. Hemos identificado la importancia de que los profesores de español como lengua extranjera sean comprensivos y empáticos. Esta observación nos ha llevado a reflexionar sobre cómo la conexión emocional entre los profesores y los estudiantes pueden influir en la ansiedad que estos sienten al aprender el idioma. Cuando los profesores muestran empatía, los discentes se sienten más cómodos y seguros, lo que les ayuda a confiar en sí mismos y a mejorar su bienestar emocional. Además, hemos notado que la ansiedad al hablar en español puede dificultar significativamente el aprendizaje de la lengua. La empatía afectiva del docente parece desempeñar un papel fundamental en la reducción de esta ansiedad, creando un entorno de aprendizaje más positivo y facilitando el desarrollo de las habilidades lingüísticas. En este Trabajo de Fin de Máster, investigamos cómo la empatía de los profesores afecta *la ansiedad lingüística* de los estudiantes del Departamento de Español, específicamente en comprensión y expresión oral, con el objetivo de comprender mejor esta dinámica y ofrecer recomendaciones para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de español como lengua extranjera.

### Objetivos generales

- Determinar el impacto de *la empatía afectiva* del docente en *la ansiedad lingüística* de los estudiantes del Departamento de Español en la universidad, específicamente, en la asignatura de Comprensión y Expresión Oral.

### Objetivos específicos

- Analizar las percepciones de los estudiantes sobre *la empatía afectiva* de sus docentes en la asignatura de comprensión y expresión oral.
- Examinar la relación entre la empatía afectiva del docente y *la ansiedad lingüística* de los estudiantes en dicha asignatura.
- Identificar las estrategias que utilizan los docentes empáticos para reducir la ansiedad lingüística de sus estudiantes.
- Proponer técnicas didácticas innovadoras que fomenten la creación de un entorno de aprendizaje en el aula de español, caracterizado por la empatía docente, con el

propósito de reducir los niveles de *ansiedad lingüística* en los estudiantes universitarios.

### Justificación

La elección de nuestro tema se fundamenta en experiencias personales y profesionales que resaltan la importancia de la conexión emocional entre profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hemos observado que los estudiantes de español como lengua extranjera a menudo enfrentan desafíos emocionales. Como estudiantes universitarios de español, hemos notado que la ansiedad lingüística puede ser un obstáculo significativo en nuestro proceso de aprendizaje, especialmente durante las actividades de expresión oral en clase. Esta experiencia personal nos ha llevado a investigar cómo la empatía afectiva del profesor podría ayudar a reducir esta ansiedad y mejorar nuestra experiencia de aprendizaje en el aula. Por tanto, nuestro objetivo es determinar la relación entre la empatía afectiva del docente y la ansiedad lingüística experimentada por los estudiantes de ELE en la universidad. Proponemos identificar cómo la empatía del docente puede influir en los niveles de ansiedad lingüística de los estudiantes y, a su vez, cómo abordar la ansiedad lingüística puede mejorar la calidad de la experiencia educativa en el aula de ELE.

### Preguntas generales

- ¿En qué medida la empatía afectiva demostrada por los docentes de español como lengua extranjera en la universidad impacta los niveles de *ansiedad lingüística* experimentados por los estudiantes durante las actividades de interacción oral en el aula?

### Preguntas específicas

- ¿Cómo influye *la empatía afectiva* del profesor en *la ansiedad lingüística* de los estudiantes de español como lengua extranjera en la universidad?
- ¿Qué estrategias pueden implementarse para mejorar *la empatía afectiva* del docente en el aula de ELE y reducir *la ansiedad lingüística* de los estudiantes?

- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el nivel de *empatía afectiva* de sus profesores y cómo se relaciona con su *ansiedad lingüística* durante las clases de comprensión y expresión oral?

### Hipótesis general

- Un mayor nivel de *empatía afectiva* por parte del docente está relacionado con una reducción en los niveles de *ansiedad lingüística* en los estudiantes.

### Hipótesis específicas

- Los estudiantes que experimentan mayor empatía por parte de sus profesores tienen niveles más bajos de *ansiedad lingüística*.
- La aplicación de estrategias para aumentar la empatía del docente resulta en una reducción de *la ansiedad lingüística* en los estudiantes.
- La relación entre *la empatía* del docente y la reducción de *la ansiedad* es más evidente en estudiantes de primer curso.

### Definición del alcance del estudio

**Área de Investigación:** Didáctica de la lengua española

**Tema Central:** *Empatía afectiva y ansiedad lingüística*.

**Variable Principal:** *Empatía afectiva del docente* (Variable Independiente).

**Variable de interés:** *Ansiedad lingüística* (variable dependiente).

**Ámbito Espacial:** Departamento de Lengua Española, Facultad de Letras y Lenguas, Universidad Amar Télidji.

**Período de Estudio:** Año académico 2023-2024.

**Población y muestra:** Profesores y estudiantes de lengua española, específicamente profesores de expresión oral, y estudiantes de primer, segundo y tercer curso de licenciatura en el aula de ELE (Departamento de Lengua Española).

### Estructura del trabajo

Nuestro trabajo está estructurado en tres capítulos:

En este primer capítulo (marco teórico), sentamos las bases teóricas para comprender el fenómeno estudiado: la relación entre la empatía afectiva del docente y la ansiedad lingüística en los estudiantes de español. Abordaremos conceptos clave, definiremos con precisión qué entendemos por empatía afectiva y ansiedad lingüística, así como otras nociones relacionadas que son fundamentales para nuestro análisis y antecedentes relevantes que guiarán nuestra investigación.

En este capítulo (marco metodológico), detallamos el enfoque que emplearemos para llevar a cabo nuestra investigación, así como el diseño específico que utilizaremos. Además, describiremos el nivel y método de investigación que aplicaremos en nuestro estudio. Presentaremos las herramientas y técnicas que emplearemos para recopilar datos, incluyendo observaciones no participantes en las clases y cuestionarios adaptados.

En el capítulo final presentaremos el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos, así como en la discusión que responde a las preguntas planteadas y verificaremos las hipótesis formuladas. Además, elaboraremos una propuesta didáctica detallada basada en los datos recopilados.

## CAPÍTULO I

### MARCO TEÓRICO

#### 1. Antecedentes

En esta parte, presentamos trabajos relacionados con nuestras variables de interés, *la empatía afectiva y la ansiedad lingüística*, que nos guían en la selección de la metodología adecuada y la elaboración del cuadro de operacionalización. Además, definimos los conceptos básicos para facilitar la comprensión a los lectores y realizamos una revisión exhaustiva de la literatura sobre la empatía, la expresión oral y la ansiedad lingüística. Destaca que no se encontraron estudios previos a nivel nacional o internacional que investigaran nuestras variables, lo que indica una carencia de resultados previos en este campo. A pesar de la existencia de investigaciones previas sobre empatía y ansiedad lingüística, nuestra investigación es pionera al enfocarse en variables específicas no exploradas anteriormente, aportando así una perspectiva innovadora y original al entendimiento.

En la tesis doctoral titulada “Inteligencia emocional, empatía y rendimiento académico en estudiantes”, Figueroa Funes (2018) de la Pontificia Universidad Católica Argentina investigaron la interrelación entre estos constructos en estudiantes universitarios de Paraná. El estudio empleó un muestreo intencional de 100 estudiantes de diversas áreas. Utilizaron un diseño descriptivo, correlacional y transversal. Las variables se midieron con el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, el Índice de Reactividad Interpersonal de Davis y un Cuestionario de Rendimiento Académico, procesando los datos con SPSS. Los resultados revelaron que solo la inteligencia emocional intrapersonal mostró una correlación significativa con el rendimiento académico. Además, los estudiantes con una empatía cognitiva más alta tuvieron una nota ligeramente superior, aunque las correlaciones encontradas fueron de baja magnitud.

De igual modo, la tesis de maestría titulada “Inteligencia emocional y expresión oral en estudiantes de primaria en una institución” y publicada por NapanRamirez Gladys Natividad en (2022), tuvo como objetivo determinar el nivel de la inteligencia emocional y su relación con la expresión oral en estudiantes de seis años de edad. La investigación responde a un enfoque cuantitativo, tipo básica, de naturaleza descriptiva, correlacional, siendo la conclusión que determinó que existe una relación directa entre la inteligencia emocional y la expresión

oral. De los estudiantes de primer grado de primaria de una institución pública de Lima observamos que los trabajos citados anteriormente se ingresan por las variables: la empatía afectiva y la expresión oral.

La tesina de Máster titulada “La empatía cognitiva y afectiva en la enseñanza de lenguas adicionales” escrita por Lozano Sánchez (2019), tuvo como objetivo conocer la importancia de la empatía en el aula de idiomas por parte del profesorado. Se realizó un estudio mixto, a través de un cuestionario en línea, El análisis preliminar de los resultados manifiesta que (a) la percepción de la empatía es relevante en los procesos de la enseñanza de una lengua y (b) la empatía cognitiva empleada por el docente está positivamente relacionada con el grado empático personal, así como, su trayectoria docente. Hemos elegido este trabajo como un soporte para nuestra investigación que nos permite saber más la diferencia entre los dos tipos de la empatía cognitiva y afectiva. Su objetivo general nos aclare qué se trata la empatía en el aula de idiomas, y eso es lo que nos interesa en este trabajo.

Por otro lado, el primer estudio aborda la segunda variable. Es una tesis de maestría de Patricia Isabel Rivera De los Santos (2023), titulada “Filtro Afectivo y expresión oral en idioma inglés en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Ventanilla”. Su objetivo fue determinar la relación entre el filtro afectivo y la expresión oral en inglés en estudiantes de secundaria. Se empleó un enfoque cuantitativo, diseño básico, nivel correlacional y no experimental. La población fue compuesta por 120 estudiantes, con una muestra de 92 participantes. Para el filtro afectivo se usó un cuestionario de 19 ítems con escala Likert. Para la expresión oral, se empleó una lista de cotejo con 20 ítems y escala dicotómica. Los resultados indicaron una falta de correlación entre el filtro afectivo y la expresión oral en inglés ( $Sig = 0,851 > 0,05$ ), lo que llevó a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de investigación. En conclusión, el estudio evidencia una falta de relación entre el filtro afectivo y la expresión oral en inglés.

La tesis doctoral de Elena Goñi Osácar (2019), de la Universidad de Zaragoza (España), examina la ansiedad lingüística en estudiantes de magisterio durante el aprendizaje del inglés. Se divide en dos partes: la primera contextualiza teóricamente la ansiedad lingüística, destacando la dimensión emocional del aprendizaje y los enfoques comunicativos. La segunda parte analiza factores individuales como motivación, autoestima, autoeficacia y estilos de aprendizaje relacionados con la ansiedad lingüística en el aprendizaje de idiomas. El objetivo principal es contribuir al establecimiento de aulas emocionalmente seguras en el contexto

universitario español, proporcionando estrategias para gestionar la ansiedad lingüística y promover un aprendizaje efectivo del inglés como lengua extranjera en estudiantes de magisterio. La tesis delimita conceptualmente la ansiedad lingüística y aborda sus causas y consecuencias según la literatura actual, ofreciendo un corpus de investigaciones recientes organizadas por temáticas y tendencias. La Parte II describe el estudio empírico realizado, comenzando con el marco epistemológico y metodológico: paradigma etnográfico, metodología cualitativa y estudio de caso. Se detalla el proceso de investigación, desde la planificación hasta el análisis cualitativo de los datos recopilados. Finalmente, se presentan los resultados mediante mapas conceptuales que ilustran las fuentes y consecuencias de la ansiedad lingüística en los estudiantes de los casos estudiados, así como las estrategias efectivas identificadas.

La tesis doctoral titulada “Influencia de la ansiedad lingüística sobre la competencia de expresión oral en la lengua extranjera francés como segunda lengua extranjera y en la modalidad bilingüe en la Educación Secundaria Obligatoria”, elaborada por Laurane Jarie en la Universidad de Zaragoza en 2016, constituye un antecedente relevante. Su objetivo es estudiar la influencia de la ansiedad lingüística sobre el rendimiento en la competencia de expresión oral en francés como segunda lengua y en modalidad bilingüe en la Educación Secundaria Obligatoria. Con una metodología selectiva o expuesto facto. La investigación se llevó a cabo en la Comunidad Autónoma Aragonesa con una muestra de 519 participantes. Los resultados resaltan una relación entre la ansiedad lingüística y el rendimiento en la competencia de expresión oral en francés.

Los antecedentes previamente citados resaltaron la importancia de la empatía en diversos contextos, como habilidades sociales, curiosidad y rendimiento académico, salvo el último, que se enfoca principalmente en las variables que investigamos, ya que la empatía afectiva es crucial para la ansiedad lingüística. Sin embargo, en nuestra investigación, nos centramos específicamente en la empatía afectiva en relación con la ansiedad lingüística en estudiantes de licenciatura. Estos antecedentes son fundamentales para definir nuestros objetivos, hipótesis, bases teóricas y metodología de trabajo.

## **2. Definición de concepto**

En esta parte, exponemos una serie de definiciones para cada uno de los términos fundamentales de nuestro trabajo de investigación, enfocándonos principalmente en aquellos que constituyen nuestras variables principales: *la Empatía afectiva y la ansiedad lingüística*.

## 2.1. Empatía afectiva

*La empatía afectiva*, una compleja facultad emocional, es esencial en el entorno universitario, donde la interacción entre estudiantes y profesores requiere comprensión y conexión emocional. Esta forma de empatía implica la capacidad de percibir, comprender y sentir las emociones de los demás. Desde interpretar expresiones faciales hasta resonar con los sentimientos de otros, la empatía afectiva promueve relaciones más sólidas y una comunicación más efectiva en el ámbito académico.

Barrilaro Portillo (2020), citado en Aguirre Moya et al. (2022), define la empatía afectiva como “la reacción emocional que surge de manera apropiada en consecuencia de una respuesta emocional ajena” (p. 24). Esta definición resalta la importancia del componente emocional en la empatía, subrayando su papel en la comprensión mutua y el apoyo emocional en el contexto universitario. Pues, la empatía afectiva no solo enriquece las relaciones interpersonales en la universidad, sino que también fomenta un ambiente de aprendizaje más comprensivo y colaborativo.

## 2.2. Inteligencia emocional

Goleman (1995) fue el responsable de popularizar el término inteligencia emocional, que se describe como un conjunto de cinco habilidades susceptibles de aprendizaje, entrenamiento y mejora. En su obra "Inteligencia emocional" (1995), el autor resalta la importancia de incorporar, en el plan de estudios de la educación, la instrucción de habilidades tan inherentes al ser humano como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y la capacidad de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás. A continuación, explicamos las cinco habilidades de la inteligencia emocional:

*i. Autoconocimiento:* La aptitud para comprender las propias emociones, lo que permite discernir cómo nos sentimos y cómo estas emociones influyen en nuestro comportamiento. Implica conocer nuestras fortalezas, debilidades, valores, metas personales y su impacto en los demás.

*ii. Autocontrol:* La capacidad de regular los estados emocionales, gestionar los propios sentimientos y acciones para controlar las emociones positivas y negativas y expresarlas de manera adecuada.

*iii. Motivación:* La habilidad de dirigir el estado emocional hacia una meta, lo que implica identificar lo que se quiere lograr y controlar las emociones para alcanzar ese objetivo.

*iv. Empatía:* la capacidad de entender y compartir los sentimientos de los demás, lo que permite comprender verdaderamente su situación. Es esencial desarrollar el autoconocimiento y el control emocional para evitar confundir nuestras emociones con las de los demás.

*v. Habilidades sociales:* La aptitud para expresar opiniones y sentimientos, comunicarse y colaborar con los demás, adaptarse al entorno y mantener relaciones positivas. Como se observa, la empatía figura como una de las habilidades de la inteligencia emocional delineadas por Daniel Goleman en 1995, estando estrechamente vinculada con la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Pues, constatamos que la empatía es una habilidad clave dentro del conjunto de competencias de la inteligencia emocional. En nuestro estudio, nos centramos especialmente en investigar esta habilidad en relación con la ansiedad lingüística.

### **2.3. Competencia oral**

La competencia oral se define como la habilidad de un individuo para comunicarse de manera efectiva mediante el lenguaje hablado. Según Minedu (2019), en el CNEB, esta competencia implica un intercambio dinámico de información y sentimientos entre uno o varios interlocutores, ya que conlleva una secuencia de acciones para formar el significado de diversos tipos de textos expresados oralmente o percibidos a través de la escucha, con el fin de lograr sus objetivos mediante una comprensión y producción efectivas.

Asimismo, esta competencia se divide a su vez en tres destrezas lingüísticas: comprensión oral, expresión oral e interacción oral. En nuestro trabajo, nos interesa examinar el efecto de la empatía afectiva en las tres destrezas orales en relación con la ansiedad lingüística.

### **2.4. Teoría del Monitor**

La teoría del monitor, desarrollada por Stephen Krashen (1981) en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas, ofrece un enfoque exhaustivo sobre cómo las personas adquieren competencia en un nuevo idioma. Krashen (1981) distingue entre dos procesos fundamentales: la “adquisición”, que implica absorber naturalmente un idioma a través de la exposición en contextos significativos como la interacción social, y el “aprendizaje”, que se

refiere a la adquisición consciente de reglas gramaticales y vocabulario mediante la instrucción directa.

En el núcleo de esta teoría se encuentra el concepto del “Monitor”, un sistema consciente utilizado por las personas para revisar y editar su producción lingüística. Este sistema se basa en reglas aprendidas conscientemente durante el proceso de aprendizaje y se activa principalmente en situaciones de producción de lenguaje donde hay tiempo para reflexionar y corregir, como la escritura o situaciones formales de habla (Krashen, 1981).

La teoría también destaca el papel del “filtro afectivo”, que engloba factores emocionales como la ansiedad, la motivación y la autoconfianza, que pueden influir en la efectividad del aprendizaje de una segunda lengua (Krashen, 1981).

Krashen (1981) enfatiza la importancia del “input comprensible”, que es el lenguaje situado ligeramente más allá del nivel actual de competencia del aprendiz, pero que aún puede ser entendido con la ayuda del contexto y pistas extralingüísticas.

En síntesis, la teoría del Monitor de Krashen sugiere que la adquisición de una segunda lengua es principalmente un proceso subconsciente que se da mejor en contextos de exposición significativa al lenguaje, mientras que el aprendizaje consciente puede desempeñar un papel limitado en la producción efectiva del idioma (Krashen, 1981). A continuación, detallamos el filtro afectivo:

## **2.5. Filtro afectivo**

Krashen (1981) señala que el “filtro afectivo” constituye un concepto central en la teoría del aprendizaje de segundas lenguas desarrollada por él, refiriéndose a una serie de factores emocionales y afectivos que pueden influir en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Ansiedad, motivación y autoconfianza son componentes clave de este filtro. Krashen (1981) sugiere que la ansiedad puede actuar como un factor importante que afecta negativamente la adquisición del lenguaje, ya que puede surgir de diversas fuentes, como el temor al error o la presión académica.

La motivación intrínseca, por otro lado, se considera crucial para el éxito en el aprendizaje de idiomas, mientras que la autoconfianza desempeña un papel relevante en la disposición de los aprendices para participar en actividades comunicativas. En resumen, el filtro afectivo de Krashen resalta la relevancia de los aspectos emocionales y afectivos en el

proceso de aprendizaje de segundas lenguas, subrayando la importancia de reconocer y abordar estos factores para facilitar un entorno de aprendizaje positivo y efectivo para los estudiantes de idiomas.

En este trabajo de investigación, consideramos que el filtro afectivo es un elemento crucial en la ansiedad lingüística, sea bajo o alto.

## **2.6. Rendimiento académico**

Según González Hernández y Portolés Ariño (2016), el rendimiento académico se manifiesta de diversas formas dentro de la dinámica de la gestión académica. En consecuencia, el rendimiento puede evaluarse en términos de suficiencia, insuficiencia, satisfacción o insatisfacción. Se considera suficiente cuando el estudiante logra superar los objetivos establecidos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se considera insuficiente cuando el estudiante no alcanza o cumple con los contenidos establecidos. El rendimiento se considera satisfactorio cuando el estudiante demuestra habilidades y capacidades adecuadas al nivel deseado y alcanzable para él. Por lo tanto, se considera insatisfactorio cuando el estudiante no alcanza el nivel esperado y muestra un déficit objetivo por superar, así como un escaso desarrollo de habilidades.

Según Marqués et al. (2017) y Sebastián Amat et al. (2019), el rendimiento académico se define como el progreso logrado por los estudiantes en relación con los objetivos programáticos establecidos. Este concepto representa de manera objetiva la rapidez con la que los estudiantes avanzan y alcanzan los resultados de aprendizaje, revelando así la utilidad y el beneficio que obtienen de todas las actividades educativas durante el período escolar.

## **2.7. Ansiedad lingüística**

Pedley (2017) sugiere que la ansiedad lingüística se considera una de las causas y dificultades que enfrentan los educandos al aprender una segunda lengua, lo que podría explicar por qué algunos estudiantes encuentran dificultades para tener éxito en el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Este fenómeno ha despertado el interés tanto en profesores como en estudiantes, ya que la ansiedad lingüística se caracteriza por una reacción negativa que puede obstaculizar significativamente la comprensión y el aprendizaje de una lengua extranjera, incluso

manifestándose como una ausencia comunicativa en diversas situaciones, especialmente en entornos escolares y de aprendizaje (Horwitz, 2010).

Además, la ansiedad puede impactar no solo en la atención y concentración, sino también en el funcionamiento y comportamiento general de un individuo (Beesdo et al., 2009).

### **3. Bases teóricas**

La presente investigación se fundamenta en dos constructos fundamentales en el ámbito educativo y psicológico: la empatía afectiva (2020) y la ansiedad lingüística (2010). La empatía afectiva, entendida como la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, se examinará en relación con la ansiedad lingüística, que se refiere a la aprensión experimentada al usar o aprender una lengua extranjera. Este estudio busca determinar el impacto de la empatía afectiva docente en la ansiedad lingüística en los estudiantes del Departamento de Español en la asignatura de Expresión oral.

#### **3.1. Conceptualización de empatía**

Tanto la conceptualización como la terminología de la empatía han experimentado cambios y evolución a lo largo del tiempo. Si bien su uso formal se remonta al siglo XVIII con el término (sentirse dentro) por Wischer. Sin embargo, fue oficialmente acuñado por Titchener en 1909 (Aguirre Moya et al, 2022).

Al remontarnos en la historia, encontramos que Adam Smith (1759) fue el primero en sugerir la importancia de la empatía, argumentando que la perspectiva egocéntrica no excluye la existencia de una innata inclinación hacia el interés por el bienestar de los demás. A lo largo del tiempo, estas definiciones han sido enriquecidas por otros investigadores y autores desde diversos enfoques y perspectivas (Aguirre Moya et al, 2022).

##### **3.1.1. Evolución de las Conceptualizaciones de la Empatía a lo largo del Tiempo**

La empatía, como fenómeno psicológico complejo, ha sido objeto de estudio e interpretación por parte de varios académicos a lo largo de la historia. Desde los primeros indicios en el siglo XVIII hasta las definiciones más contemporáneas en el siglo XXI, diferentes autores han aportado sus perspectivas sobre la naturaleza y el alcance de la empatía.

*i. Siglo XVIII: Los Orígenes Filosóficos:* en 1759, Adam Smith introdujo la noción de empatía en su obra, describiéndola como una "reacción emocional involuntaria ante las

experiencias de otros" y como la "habilidad de reconocimiento de las emociones de otros". Este enfoque estableció las bases para futuras reflexiones sobre la empatía.

*ii. Siglo XIX y Principios del Siglo XX: Explorando la Identificación y la Comprensión:* Durante este período, autores como Mead (1934) y Fenichel (1947) ampliaron la conceptualización de la empatía, destacando la importancia de adoptar la perspectiva del otro y la identificación con sus sentimientos. Hogan (1969) y Stotland (1969) enfatizaron la comprensión de los estados mentales de los demás como parte integral de la empatía.

*iii. Décadas de 1970 y 1980: Enfoques Psicológicos y Afectivos:* en la década de 1970, Mehrabian y Epstein (1972) definieron la empatía como una "respuesta emocional vicaria" hacia las experiencias emocionales de los demás. Wispe (1978) resaltó la importancia de los estados emocionales positivos en la empatía, mientras que Hoffman (1987) la describió como una respuesta afectiva adecuada a la situación de otra persona.

*iv. Décadas de 1990 y 2000: Habilidades Cognitivas y Afectivas:* Salovey y Mayer (1990) y Batson (1991) profundizaron en la empatía como una habilidad que requiere tanto la identificación de las respuestas emocionales de los demás como una conexión emocional congruente con su sufrimiento. Daniel Goleman (1995) introdujo la idea de la empatía como la capacidad de reconocer las emociones en los demás, mientras que Davis (1996) y Bar-On (1997) la consideraron como un conjunto de procesos cognitivos y afectivos.

*v. Siglo XXI: Abordajes Integradores:* En el siglo XXI, Garaigordobil y Maganto (2011) y Holgado-Tello et al. (2013) proporcionaron definiciones integradoras de la empatía, destacando su naturaleza dual que abarca aspectos cognitivos y afectivos/emocionales.

En el transcurso del tiempo, las conceptualizaciones de la empatía han evolucionado, destacando su dimensión afectiva. Desde el siglo XVIII hasta el XXI, diversos autores han enriquecido su comprensión, ampliando su análisis más allá del aspecto cognitivo para incluir su componente emocional. En este estudio, exploramos estas perspectivas contrastantes para una comprensión más profunda de la empatía.

### **3.2. Enfoques unidimensionales**

Los enfoques divergentes de la empatía, ya sea desde una perspectiva afectiva (véase el cuadro 1) o cognitiva (véase el cuadro 2), junto con la inherente complejidad del concepto, plantean desafíos significativos en su estudio. Este constructo, analizado a través de estas dos

dimensiones, ha sido objeto de numerosas investigaciones en Psicología. Algunas de estas investigaciones se centran exclusivamente en la capacidad de entender mentalmente las experiencias del otro (Dymond, 1949; Hogan, 1969; Richardson y Malloy, 1994), mientras que otras se enfocan en la habilidad de responder emocionalmente a las vivencias afectivas de los demás (Mehrabian y Epstein, 1972; Royzman y Rozin, 2006; Stotland, 1969).

**Tabla 1.** *Enfoque afectivo de la empatía: un afecto compartido.*

Stotland – 1969	La considera como “la reacción emocional de un observador que, con empatía, percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción”.
Mehrabian y Epstein – 1972	La empatía es 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.
Rozman y Rozán – 2006	Estudian los estados emocionales positivos y los incluyen en la empatía, con el término de symhedonia.

**Fuente:** Adaptado de “Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión” por (I. Fernández-Pinto, B. López-Pérez y M. Márquez, 2008, *Anales de Psicología*, 24, p. 285).

**Tabla 2.** *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).
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 “Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión” por (I. Fernández-Pinto, B. López-Pérez y M. Márquez, 2008, *Anales de Psicología*, 24, pp. 284-285).

### 3.1.1. Enfoques multidimensionales

Davis (1996) propone una perspectiva innovadora al fusionar enfoques divergentes, reconociendo las limitaciones inherentes. Destaca que la empatía es un concepto complejo que abarca aspectos cognitivos y emocionales. Su definición, ampliamente aceptada hoy en día, describe la empatía como "un conjunto de procesos que incluyen la capacidad de entender la perspectiva del otro y experimentar respuestas emocionales y no emocionales" (p. 12).

Posteriormente, Mayer y Salovey (1997) se suman a esta visión, afirmando que entender la empatía implica identificar los sentimientos de otras personas y tener habilidades específicas bien desarrolladas. Los modelos integradores, como señala Arán, López y Richaud (2012), “combinan la experiencia automática de percibir los sentimientos de los demás con la capacidad de comprender esos sentimientos a través de procesos de pensamiento más controlados, proporcionando una visión integral del fenómeno” (p. 65).

### 3.2. Tipos de la empatía

Resaltamos que hay tres tipos de empatía. En lo que sigue explicamos cada uno de ellos.

#### 3.2.1. Empatía cognitiva

Según lo señalado por David Love en 2017 y citado por Aguirre Moya et al. (2022): “La Empatía cognitiva implica leer los pensamientos y sentimientos de los demás sin suponer que los compartimos” (p. 21). En términos simples, implica comprender, preocuparse y esforzarse por entender la situación de otra persona sin necesariamente experimentar o sentir sus emociones. Desde una perspectiva integradora, la empatía cognitiva abarca tanto la capacidad de adoptar diferentes puntos de vista como la comprensión emocional.

##### 3.2.2.1. Componentes Cognitivos

Davis (1980) establece que la empatía es un fenómeno multidimensional que engloba cuatro componentes diversos pero interconectados. En su análisis, destaca la dimensión cognitiva, que se subdivide en:

- *Adopción de perspectivas*: Este aspecto implica buscar una lógica subyacente para entender las emociones de los demás desde su punto de vista.
- *Fantasia*: Esta capacidad cognitiva se refleja en la habilidad para colocarse en el lugar de otras personas

#### 3.2.2. Empatía afectiva

La empatía afectiva, según Barrilaro Portillo (2020), citado en Aguirre Moya et al. (2022), implica una respuesta emocional apropiada que surge al percibir las emociones de los demás. De ello, la empatía, también conocida como simpatía emocional o preocupación empática, se refiere a la habilidad de conectarse con los sentimientos y preocupaciones de otra persona, manifestando una respuesta emocional adecuada a las emociones similares que uno percibe. Según Panksepp y Lahvis (2011), es esencial experimentar el contagio emocional para mantener un equilibrio afectivo tanto con uno mismo como con aquellos con quienes nos comunicamos.

Comprender el contagio emocional implica una capacidad psicológica que permite detectar cambios en el comportamiento del observador (Aguirre Moya et al., 2022). En otras palabras, las señales emocionales tienen un impacto significativo en los patrones de

comportamiento y en las relaciones que se establecen entre dos o más individuos. Por ende, una persona puede comunicarse con la intención de entender cómo otra persona está experimentando o compartiendo una emoción percibida, con el objetivo de contagiar esa emoción a otro individuo.

### 3.2.2.1. Componentes afectivos

Este aspecto se refiere a dos componentes esenciales:

- Empatía preocupada: Se trata de sentir compasión y afecto hacia la difícil situación de los demás. Estos sentimientos se manifiestan en acciones de apoyo hacia aquellos que están pasando por momentos complicados, "La empatía afectiva comienza con la habilidad de comprender y resonar con las emociones de los demás" (Singer, 2020).
- Malestar personal: Este componente engloba las reacciones emocionales ansiosas que afectan a la persona, generando incomodidad al presenciar situaciones negativas en otros. Estas emociones tienden a internalizarse, lo que a menudo lleva a la evasión o a una respuesta deficiente por parte de la persona afectada, comportándose de manera negativa hacia los demás, "La empatía afectiva implica una respuesta emocional auténtica y compasiva hacia las experiencias emocionales de los demás" (Brown, 2012).

### 3.2.3. Empatía compasiva

Paul Ekman (2003) y Daniel Goleman (1995) describen un nivel avanzado de empatía que denominan "empatía compasiva" o "preocupación empática". Esta forma de empatía va más allá de simplemente comprender los problemas de otra persona; implica sentirse motivado para ayudarla. Carl Rogers (1959) lo define como entrar en el mundo perceptual privado del otro, siendo sensible a sus emociones y comunicando nuestras percepciones sin juicios. Ser empático requiere dejar de lado nuestras propias visiones y valores, y sentirnos lo suficientemente seguros para sumergirnos en el mundo del otro sin perder nuestra identidad. Aunque esta habilidad es demandante y compleja, es esencial para conectar verdaderamente con los demás.

## 3.3. Empatía e inteligencia emocional

La importancia de la empatía y la inteligencia emocional en las relaciones humanas fue destacada por Paul Ekman en 2003 y Daniel Goleman en 1995. Ekman habló sobre la "empatía compasiva", un nivel superior de empatía que impulsa a ayudar a los demás. Goleman introdujo

la "preocupación empática", similar al concepto de Ekman. Ambos autores resaltan la relación entre empatía e inteligencia emocional, afirmando que la empatía es fundamental en este marco. Estos enfoques, aunque son de años diferentes, subrayan la importancia de estos conceptos en la comprensión y el apoyo emocional.

### 3.4. Ansiedad lingüística

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) fueron los primeros en formular una teoría en torno a la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera, dando lugar al concepto de "ForeignLanguageAnxiety" (FLA). Durante la década de los ochenta, varios investigadores iniciaron el estudio del fenómeno de la ansiedad lingüística, definida como una forma de ansiedad asociada al aprendizaje o uso de un idioma distinto al nativo (Gardner &MacIntyre, 1991). Se diferencia de la ansiedad general al estar específicamente relacionada con situaciones de aprendizaje y uso de una lengua extranjera (LE). Los pioneros en la identificación de la ansiedad lingüística, Horwitz, Horwitz y Cope (1986), la describen como:

Un fenómeno complejo, distinto de la ansiedad general, que se relaciona con el auto concepto, las creencias, los sentimientos y los comportamientos que aparecen en una clase de idioma y que provienen de la unicidad del proceso de aprendizaje de idioma, puede provocar comportamientos específicos relacionados con la clase, un bloqueo.(p.126)

La ansiedad lingüística se manifiesta principalmente en actividades comunicativas como hablar e interactuar en un idioma, habilidades clave según el Marco Común de Referencia para las Lenguas (Delicado, 2011). Estas son fundamentales en el proceso de aprendizaje, como indica Young (1999: XII), ya que implican transmitir mensajes conversacionales apropiados a través de sistemas lingüísticos aún no dominados.

Es un desafío significativo tanto para profesores como para investigadores (Ling, Hung y Huang, 2014; Machida y Dalsky, 2014; Mejía, 2014; Torres y Turner, 2015). La ansiedad comunicativa se manifiesta como un obstáculo para la comunicación oral en la lengua extranjera, especialmente en situaciones de expresión y comprensión oral (Liu y Jackson, 2008).

La ansiedad, una experiencia emocional desagradable, afecta negativamente al proceso cognitivo, dificultando la concentración y la memoria, y, por ende, el rendimiento académico. Horwitz, Horwitz y Cope (1991) la conceptualizan como un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje en el aula, derivados de la singularidad del proceso de aprendizaje de la lengua.

**Tabla 3.** *Diversos tipos de ansiedad, según P.D. Macintyre y R.C. Gardner (1991), R. Ellis (1994: 479-80) y P. Perez Paredes (1999: 11-13).*

Tipos	Definiciones
Ansiedad de tipo "rasgo"	Característica permanente en la persona que puede incidir en su cognición, afectividad y comportamiento en diversas situaciones. Abordada en el ámbito de la Psicología, excluida del análisis en este trabajo.
Ansiedad de tipo "estado"	Temporal y se experimenta especialmente durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Conocida como «ForeignLanguageAnxiety» (FLA), desencadenada por factores como la metodología de enseñanza o el tipo de actividad realizada.
Ansiedad específica o situacional	Refleja el estado emocional de una persona en un contexto y situación determinados, como durante la realización de exámenes.

**Fuente:** Elaboración propia.

### 3.4.1. Causas de la ansiedad lingüística

Muchos estudios han analizado cómo el nivel de competencia de un alumno en una lengua extranjera puede afectar a su ansiedad lingüística. Factores como la competencia entre estudiantes también pueden contribuir a la ansiedad lingüística. La percepción individual del propio aprendizaje y la autoeficacia lingüística del alumno también pueden ser importantes (Yan & Horwitz, 2008). La actitud de un alumno hacia la lengua que está aprendiendo puede influir en su nivel de ansiedad (Kurihara, 2008; Mak, 2011). La falta de vocabulario y sintaxis también puede generar ansiedad en el alumno (Koçak, 2010). La dinámica del aula, incluida el comportamiento del profesor, las creencias del profesor y del alumno, y las prácticas de enseñanza pueden contribuir a la ansiedad lingüística (Rodríguez & Delgado, 2008). El miedo a una evaluación negativa y la percepción de la propia competencia oral también pueden aumentar la ansiedad (Subaşı, 2010).

#### 3.4.1.1. Nivel de competencia lingüística

Numerosos estudios han explorado cómo el nivel de competencia en la lengua extranjera puede influir en la ansiedad lingüística del alumno.

**Tabla 4.** *Factores que influyen en la ansiedad lingüística del alumno en el aprendizaje de lenguas extranjeras.*

Factor	Descripción	Influencia en la ansiedad lingüística
--------	-------------	---------------------------------------

Nivel de competencia lingüística	- Bajo: Mayor ansiedad debido a la falta de habilidades y confianza. - Medio: Ansiedad moderada, enfocada en errores y fluidez. - Alto: Menor ansiedad, mayor confianza y capacidad para autocorregirse.	Negativa: La falta de competencia lingüística puede aumentar la ansiedad por temor a cometer errores, no ser comprendido o no poder expresarse adecuadamente.
Naturaleza competitiva del entorno (Pan et al., 2010)	- Competencia entre estudiantes: Puede generar presión y ansiedad por el miedo a ser juzgado o comparado con los demás. - Colaboración y apoyo mutuo: Reduce la ansiedad y fomenta la confianza en el aprendizaje.	Negativa: Un entorno competitivo puede exacerbar la ansiedad, especialmente en estudiantes con baja autoestima o timidez.
Percepciones del aprendiz (Yan&Horwitz, 2008).	- Autoeficacia lingüística: Creencia en las propias habilidades para aprender y usar la lengua extranjera. - Autoestima: Valoración personal y confianza en sí mismo. - Motivación: Interés y disposición para aprender la lengua extranjera.	Negativa: Bajas percepciones de autoeficacia, autoestima o motivación pueden aumentar la ansiedad y dificultar el aprendizaje.
Actitud hacia la lengua extranjera (Kurihara puede influir en su, 2008; Mak, 2011).	- Interés y entusiasmo: Favorecen una experiencia de aprendizaje positiva y reducen la ansiedad. - Apatía o aversión: Pueden generar desmotivación, frustración y ansiedad.	Positiva: Una actitud positiva hacia la lengua extranjera puede motivar al estudiante, reducir la ansiedad y fomentar el aprendizaje.
Falta de conocimientos lingüísticos (Koçak, 2010).	- Vacíos en vocabulario y gramática: Dificultan la expresión y comprensión, generando ansiedad por no poder comunicarse adecuadamente. - Progreso continuo: Aumenta la confianza y reduce la ansiedad a medida que se adquieren nuevas habilidades.	Negativa: La falta de conocimientos lingüísticos puede ser una fuente importante de ansiedad, especialmente en situaciones comunicativas desafiantes.
Dinámicas en el aula (Kim, 2009; Xu& Li, 2010; Young, 1991).	- Clima de clase positivo y supportive: Fomenta la confianza, la participación y reduce la ansiedad. - Enfoque en el error: Puede generar miedo a cometer errores y aumentar la ansiedad. - Estrategias de enseñanza efectivas: Promueven el aprendizaje significativo y reducen la ansiedad.	Positiva: Un ambiente de aula positivo, con un enfoque constructivo del error y estrategias de enseñanza efectivas, puede reducir significativamente la ansiedad lingüística.
Temor a la evaluación (Subaşı, 2010).	- Miedo a ser juzgado negativamente: Puede paralizar al estudiante y aumentar la ansiedad. - Retroalimentación constructiva: Ayuda a mejorar y reduce la ansiedad. - Evaluación continua: Permite un seguimiento del progreso y reduce el estrés de los exámenes puntuales.	Negativa: El temor a la evaluación negativa puede ser una fuente importante de ansiedad, especialmente en estudiantes con baja autoestima o experiencias negativas previas.

**Fuente:** Elaboración propia.

La ansiedad lingüística puede ser desencadenada por una variedad de factores independientes, internos o externos al aprendiz, así como por variables interrelacionadas entre sí. Estos elementos pueden estar vinculados con los estudiantes, los profesores, los métodos de evaluación, las dinámicas de clase y las estrategias de enseñanza (Trang et al., 2013).

**Tabla 5.** Categorías de las fuentes de ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras según Young (1994).

Categoría	Descripción	Ejemplos
Ansiedades personales o interpersonales	Se originan en las características o experiencias personales del estudiante.	Baja autoestima, aprensión comunicativa, competitividad entre estudiantes.
Creencias sobre la enseñanza de idiomas	Relacionadas con las expectativas del estudiante sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Papel del docente como corrector constante, falta de apoyo al trabajo entre pares.
Interacciones profesor/alumno	Temor a la interacción con el profesor o a ser juzgado por los compañeros.	Temor a ser corregido continuamente, miedo a equivocarse delante de los compañeros.
Procedimientos en el aula	Actividades específicas que generan ansiedad en el estudiante.	Actividades que requieren expresarse en la lengua meta delante de la clase.
Ansiedad relacionada con las pruebas de evaluación	Miedo a las evaluaciones y sus consecuencias.	Miedo a las calificaciones negativas, miedo a las repercusiones en el curso.

**Fuente:** Elaboración propia.

### 3.4.2. Factores de la dimensión interna del aprendiz

En relación con los factores internos que influyen en el proceso de aprendizaje, se destacan tres tipos de ansiedad mencionados por Horwitz (2010), los cuales están estrechamente vinculados con la ansiedad lingüística: la aprensión comunicativa, el temor a ser evaluado negativamente por otros y la ansiedad relacionada con los exámenes.

### 3.4.3. Aprensión comunicativa

La ansiedad lingüística se centra principalmente en la expresión oral, según Horwitz et al. (1986) y Suleimenova (2013). Entre los estudiantes universitarios, el miedo a hablar en público, ahora denominado aprensión comunicativa, condiciona su participación en el aula y su aprendizaje (MacIntyre et al., 1997; Elmenfi&Gaibani, 2016; Orejudo et al., 2007). Además, las creencias de los estudiantes sobre cómo deben comunicarse en la segunda lengua también influyen en su ansiedad, como señala Horwitz et al. (1986).

### 3.4.4. Miedo a cometer errores y ser evaluado negativamente por los demás

La ansiedad lingüística, influenciada por el temor a cometer errores, es exacerbada por la preocupación por la imagen social, según Ahmad et al. (2013). Esta ansiedad puede llevar a la vergüenza en el aula, como indican estudios de Siagto-Wakat (2016). Aunque algunos estudiantes evitan participar después de cometer errores, la risa de los compañeros, según

Effiong (2015) y Kurihara (2006), puede percibirse como positiva, creando un ambiente menos estresante en clase.

### **3.4.5. Miedo ante los exámenes**

La ansiedad lingüística, según Horwitz (2010), está vinculada directamente al miedo a los exámenes, que es el tercer factor identificado. Este miedo se manifiesta como una preocupación excesiva sobre las consecuencias de un rendimiento deficiente en una evaluación, causando interferencias cognitivas en los estudiantes (Sarason, 1984, citado en Arnold, 2000).

Aydin (2009) sugiere que la percepción de la validez del examen, el tiempo asignado, las técnicas y el formato del mismo, entre otros, contribuyen a la ansiedad ante los exámenes en el aprendizaje de un idioma extranjero. Además, niveles bajos de competencia en el idioma meta y habilidades de estudio también desempeñan un papel significativo en la generación de ansiedad (Aydin, 2007).

**CAPÍTULO II****MARCO METODOLÓGICO**

En este capítulo, describimos la metodología que hemos empleado para llevar a cabo nuestra investigación. Presentamos las técnicas e instrumentos que hemos usado para recopilar datos, analizarlos e interpretarlos, todo con el fin de respaldar o refutar nuestra hipótesis. El propósito principal de este estudio es determinar el impacto de la empatía afectiva del docente en la ansiedad lingüística en los estudiantes del Departamento de Español de la Universidad de Laghouat.

**1. Enfoque de investigación**

La investigación de nuestro proyecto es de enfoque mixto, con un diseño no experimental, un nivel correlacional- proyectivo y un método descriptivo-analítico. La elección de este tipo de enfoque se justifica por los objetivos que hemos planteado. Dado que procuramos investigar como la empatía afectiva del docente y la ansiedad lingüística de los estudiantes influye en la capacidad de comunicación oral y el rendimiento académico, necesitamos recopilar datos tanto cuantitativos como cualitativos. El cuestionario y la ficha de observación no participante nos permitirán obtener información cuantitativa sobre estos fenómenos. Por otro lado, las entrevistas nos permitirán profundizar en la comprensión de los mismos a través de la perspectiva de los participantes.

Como señalan Hernández Sampieri y Mendoza (2014), los métodos mixtos o híbridos son enfoques de investigación que combinan sistemáticamente la recopilación y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más profunda del fenómeno en estudio. Estos métodos implican la integración de datos y un análisis conjunto, lo que permite realizar inferencias a partir de toda la información recopilada, conocidas como meta inferencias.

**2. Diseño de investigación**

En la investigación no experimental, las variables no se manipulan de forma deliberada. Este enfoque permite observar los fenómenos tal como se presentan en su contexto natural,

para luego analizarlos. Esto implica una responsabilidad en la investigación, como señalan 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 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)

Para estudiar la relación objeto de nuestra investigación, se analizaron los resultados obtenidos a partir de la observación y el cuestionario.

### 3. Nivel de investigación

El nivel de nuestra investigación se establece como correlacional, ya que estamos determinando la relación entre dos variables clave en nuestro estudio: la empatía afectiva del docente y la ansiedad lingüística en los estudiantes en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Nuestro enfoque busca comprender cómo *la empatía afectiva* puede influir en *la ansiedad lingüística* en los estudiantes. Además, estamos interesados en descubrir si existe una correlación entre estas dos variables y en qué medida una puede afectar a la otra.

Un estudio correlacional se enfoca en la relación entre variables sin intervenir o manipular deliberadamente ninguna de ellas (Arias 2020). Es un estudio que pretende evaluar la relación que existe entre dos o más categorías, variables o conceptos, que se dan en un contexto determinado. Los estudios correlacionales cuantitativos calculan la magnitud de la relación entre esas dos variables (cuantifican las relaciones) (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

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

Nuestra investigación se basa en nivel proyectivo. Este enfoque implica la elaboración de una propuesta práctica y un plan de acción orientada a solucionar un problema real y responder a necesidades específicas en el contexto de la enseñanza del español. Hurtado (2000) señala que:

La investigación proyectiva consiste en la elaboración de una propuesta o de un modelo como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, ya sea de un grupo social, o de una institución, en un área particular del conocimiento, a partir de un

diagnóstico preciso de las necesidades del momento, los procesos explicativos o generadores involucrados y las tendencias futuras. (pág. 325)

En nuestro caso, nos centramos en la influencia de la empatía afectiva del profesor en la ansiedad lingüística en los estudiantes del Departamento de Español, y como esta puede repercutir en su rendimiento en la expresión oral.

#### **4. Método de investigación**

En el presente estudio, empleamos el método descriptivo-analítico para caracterizar las propiedades relevantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno susceptible de análisis (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

El carácter descriptivo de nuestro estudio radica en la descripción detallada y el análisis de las características de empatía afectiva y la ansiedad lingüística en la sesión de la expresión oral en el Departamento de Español. Esta descripción nos permite explorar y explicar la naturaleza de la relación entre ellas.

Por otro lado, su carácter analítico se concibe como un procedimiento para llegar a la comprensión mediante la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos (Patino, 2016). Esto nos permite profundizar en la relación entre la empatía afectiva y la ansiedad lingüística en la sesión del oral, centrándonos en el procesamiento de datos y la aplicación de técnicas estadísticas para examinar la asociación entre ellas y comprender la magnitud de dicha relación.

#### **5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

En este estudio de investigación, empleamos la observación no participante como técnica respaldada por la ficha de observación y un cuestionario dirigido a los profesores y estudiantes con el objetivo de obtener datos fiables y válidos sobre el impacto de la empatía afectiva en la reducción de la ansiedad lingüística. Cada uno tiene un propósito concreto.

##### **5.1. Cuestionario**

Para la obtención de los datos requeridos hemos utilizado el cuestionario como instrumento. 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 metodología 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.9)

El cuestionario<sup>1</sup> contiene 22 preguntas, se dividen en tres dimensiones: Percepción de la empatía afectiva docente, Ansiedad lingüística en la expresión oral, Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística y otras preguntas generales. . Cada ítem evalúa aspectos específicos relacionados con la ansiedad al hablar en público y la percepción del apoyo emocional del profesor. La escala de respuesta es clara (Muy frecuentemente, frecuentemente, ocasionalmente, raramente, nunca).

**Tabla 6.** Escala Lickert de nuestro cuestionario.

05	04	03	02	01
Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca

**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla 7.** Percepción de la empatía afectiva docente.

01	Mi docente demuestra interés genuino en mis opiniones y sentimientos durante las actividades de expresión oral.
02	Mi docente me anima a participar activamente en las actividades de expresión oral, incluso si cometo errores.
03	Mi docente me brinda retroalimentación constructiva y orientada a la mejora de mi expresión oral, de manera respetuosa y positiva.
04	Mi docente crea un ambiente de clase seguro y acogedor donde me siento cómodo expresándome oralmente sin temor a ser juzgado.
05	Mi docente reconoce y valora mis esfuerzos por mejorar mi expresión oral, incluso si mi progreso es lento.

**Fuente:** Elaboración propia.

<sup>2</sup>**Tabla 8.** Ansiedad lingüística en la expresión oral.

01	Me siento ansioso o nervioso cuando tengo que hablar frente a mis compañeros durante las actividades de expresión oral.
02	Evito participar en actividades de expresión oral por temor a cometer errores o ser juzgado por mis compañeros
03	Mi mente se bloquea o me quedo en blanco cuando tengo que hablar frente a la clase durante las actividades de expresión oral.
04	Siento que mi cuerpo se tensa o transpiro excesivamente cuando tengo que hablar frente a mis compañeros durante las actividades de expresión oral.

<sup>1</sup>**Anexos. Enlace del cuestionario para los estudiantes:** [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdnZ8vDI0CQsIgCPU3SNttfVoO9DI74hoapHNCDE0oe8iUFQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdnZ8vDI0CQsIgCPU3SNttfVoO9DI74hoapHNCDE0oe8iUFQ/viewform?usp=sf_link)

**Anexos.**<sup>2</sup>**Enlace del cuestionario a los profesores:** [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdJvHSHihR2Cag-IV5Q\\_8PuqCnuS5nNQRQU6vd07NH5L\\_m\\_rw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdJvHSHihR2Cag-IV5Q_8PuqCnuS5nNQRQU6vd07NH5L_m_rw/viewform?usp=sf_link)

05	Evito tomar clases o participar en actividades que impliquen hablar en público debido a la ansiedad que me genera la expresión oral.
----	--

**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla 9.** Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística.

01	La empatía afectiva que demuestra mi docente me ayuda a sentirme más seguro y confiado a la hora de expresarme oralmente en clase.
02	La comprensión y el apoyo que recibo de mi docente me animan a participar activamente en las actividades de expresión oral, incluso si me equivoco.
03	La retroalimentación positiva y constructiva de mi docente me ayuda a reducir mi ansiedad y mejorar mi desempeño en la expresión oral.
04	El ambiente de clase positivo y respetuoso que crea mi docente me permite expresarme oralmente sin temor a ser juzgado o ridiculizado.
05	El reconocimiento y la valoración que recibo de mi docente por mis esfuerzos en la expresión oral me motivan a seguir mejorando y superar mi ansiedad.

**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla 10.** Percepción de la empatía afectiva del docente en la ansiedad lingüística del estudiante durante la expresión oral.

01	¿Su docente utiliza expresiones faciales y gestos corporales que demuestran interés en lo que usted dice durante las actividades de expresión oral?
02	¿Su docente le brinda oportunidades para reformular sus ideas o aclarar sus dudas durante las actividades de expresión oral?
03	¿Su ritmo cardíaco aumenta o siente palpitaciones cuando tiene que hablar frente a la clase?
04	¿Le tiembla la voz o se le dificulta articular las palabras cuando tiene que hablar frente a sus compañeros?
05	¿Evita hacer presentaciones o participar en debates en clase por temor a ser juzgado por su expresión oral?
06	¿El ambiente de clase creado por su docente lo hace sentir cómodo y seguro para expresarse oralmente sin temor a ser ridiculizado?
07	¿Considera que la empatía afectiva de su docente ha tenido un impacto positivo en su nivel de ansiedad lingüística durante la expresión oral?

**Fuente:** Elaboración propia.

## 5.2. Observación no participante

En nuestro estudio, utilizamos la técnica de observación no participante como un método para verificar nuestra hipótesis mediante la recopilación de datos. Este método implica observar y obtener información desde una posición externa sin tomar parte en el grupo social, evento o fenómeno bajo investigación (San Juan, 2011).

Esta técnica se apoya en una herramienta llamada “ficha de observación no participante”, la cual fue definida por (Tamayo, 2004) y mencionada en el trabajo de (Covarrubias Martínez, 2012).

Un formato en el cual se pueden recolectar los datos en sistémica y se pueden registrar en forma uniforme, una utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de

los hechos, agrupa los datos según necesidades específicos, se hace respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema. (pág., 12)

Nuestro objetivo al elegir este instrumento es recopilar datos e informaciones esenciales que permitan llevar a cabo un estudio científico que sea aplicable en diversos niveles educativos.

Por otro lado, asistimos a sesiones de observación no participante, dividiéndolas en sesiones para cada uno de cinco profesores, con el propósito de describir completamente su influencia. Nuestra meta es examinar las actitudes de los estudiantes, su interacción, participación, autonomía, autoconfianza, competitividad, reconocimiento y curiosidad.

Basándonos en el cuadro de operacionalización, hemos desarrollado una ficha de observación no participante, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Identificar el grupo de estudio.
- Especificar el problema de nuestra investigación y definir las hipótesis.
- Establecer los objetivos generales y específicos de este proyecto.
- Elaborar una ficha de observación.

La ficha de observación que hemos diseñado se compone de 20 ítems para evaluar la ansiedad lingüística y la percepción de la empatía del profesor durante las clases de expresión oral. Cada ítem utiliza una escala de respuesta simple ("Mucho", "Poco", "Nada") y está formulado de manera específica para abordar aspectos relevantes de la experiencia del estudiante en el aula.

**Tabla 11.** *Evaluación de Ansiedad Lingüística y Empatía del Profesor en Clases de Expresión Oral.*

Modulo:	Fecha de clase:		
Nivel :	Lugar de clase:		
Número total de los estudiantes:	Numero de los estudiantes presentes:		
Atributos	Mucho	poco	nada
¿En qué medida te sientes nervioso/a hoy al tener que hablar en público durante las clases de expresión oral?			
¿Cómo te está afectando hoy la presión por hablar correctamente en clase?			
¿Sientes que la preocupación por cometer errores lingüísticos está afectando tu desempeño en las actividades de expresión oral hoy?			
¿Te preocupa hoy el juicio de tus compañeros cuando hablas en público en la clase de expresión oral?			
¿La falta de confianza en tu habilidad para expresarte oralmente te está llevando a evitar participar en clase hoy?			
¿Sientes hoy que el miedo a equivocarte está haciendo que te sientas			

---

tenso/a y bloqueado/a al hablar en público?

¿Estás evitando hoy usar palabras o expresiones que consideras difíciles de pronunciar en la clase de expresión oral por miedo a equivocarte?

¿Te preocupa hoy que los demás noten tu acento o pronunciación al hablar en público en la clase de expresión oral?

¿En qué medida sientes hoy que la empatía afectiva demostrada por el profesor te hace sentir más cómodo/a y seguro/a al hablar en público en la clase de expresión oral?

¿Te está ayudando hoy sentir que el profesor comprende tus dificultades lingüísticas a enfrentar la ansiedad al hablar en clase?

¿El apoyo emocional brindado hoy por el profesor durante las actividades de expresión oral ha reducido tu nivel de ansiedad?

¿La empatía del profesor hacia tus esfuerzos por mejorar en expresión oral hoy ha disminuido tu preocupación por cometer errores lingüísticos?

¿El reconocimiento y valoración hoy por parte del profesor de tus intentos de comunicación oral te ha ayudado a sentirte más confiado/a en clase?

¿La falta de empatía hoy por parte del profesor ha aumentado tu ansiedad lingüística en la clase de expresión oral?

¿Cuándo el profesor no ha mostrado comprensión hoy hacia tus dificultades lingüísticas, te has sentido más nervioso/a al hablar en público?

¿La ausencia hoy de apoyo emocional por parte del profesor durante las actividades de expresión oral ha incrementado tu preocupación por cometer errores?

¿La falta de reconocimiento hoy por parte del profesor de tus esfuerzos por mejorar en expresión oral ha aumentado tu ansiedad en clase?

¿La actitud hoy del profesor frente a tus intentos de comunicación oral ha afectado significativamente tu confianza en clase?

---

**Fuente:** Elaboración propia.

## 6. Población y muestra

La población está conformada de discentes que estudian licenciatura en el Departamento de Español en la Universidad Amar Telidji – Laghouat.

La muestra que tenemos en este estudio, está conformada de 170 estudiantes de ambos sexos, divididos entre los 3 cursos (primer curso, segundo curso y tercer curso) y 5 profesores. La selección de la muestra se hizo con el propósito de llevar a cabo una observación exhaustiva de todos los aspectos involucrados en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje en las sesiones de trabajo. Centrándonos especialmente en aquellos aspectos relacionados con el fenómeno que estamos investigando.

**Tabla 12.** Población y muestra

Grado	Total	Muestra	Población	Género	
				Mujer	Hombre
L01	88	40	48	28	20
L02	32	12	20	30	2
L03	55	22	33	23	10

**Fuente:** Elaboración propia.

## 7. cuadro de operacionalización

Tabla 13. Cuadro de operacionalización

<i>Título :La Empatía afectiva y La ansiedad lingüística en los estudiantes licenciatura</i>				
Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Técnicas e Instrumentos
Objetivo general	– Determinar el impacto de la Empatía afectiva del docente en La reducción de La ansiedad lingüística			
Objetivos específicos	– Analizar cómo la formación y la educación en empatía efectiva puede influir en la reducción de la ansiedad lingüística en contexto específico. – Mostrar se los niveles de la empatía efectiva están relacionados con la habilidad de expresión oral en situación comunicativa específica.			
La empatía afectiva	Implica la capacidad de comprender las emociones de los demás, ponerse en su lugar emocionalmente y responder de manera apropiada a esas emociones (Goleman, 1995).	– Inteligencia emocional. – Comprensión emocional. – Auto-evaluación. – Auto-regulación.	– Comprender las emociones de los demás. – Ponerse en el lugar del otro. – Establecer buena relación con el otro.	– Cuestionario – Observación no participante – Ficha de observación
La ansiedad lingüística	La ansiedad lingüística es una reacción negativa que puede provocar grandes dificultades para la comprensión y el aprender de una lengua extranjera. Así mismo, puede ser una manifestación de ausencia comunicativa que ocurre en una variedad de situaciones, especialmente en las escuelas y otros entornos de aprendizaje (Horwitz, 2010).	– Comunicación verbal-no verbal. – Filtro afectivo. – Rendimiento académico.	– Miedo al hablar en público. – Reocupación por cometer errores. – Síntomas físicos de ansiedad.	

Fuente: Elaboración propia.

## CAPÍTULO III

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En esta parte, procederemos a exponer, detallar e interpretar los datos obtenidos a través de los instrumentos y técnicas previamente mencionados.

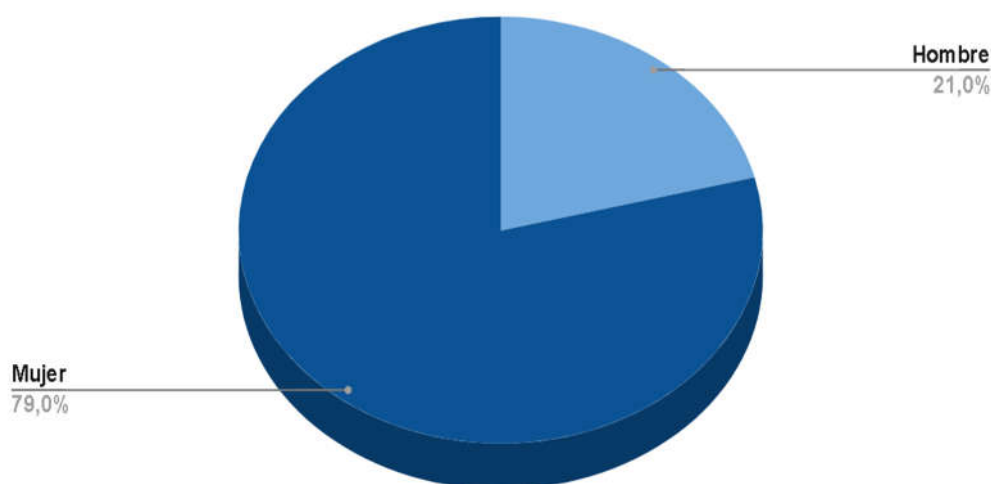
### 1. Descripción del análisis del cuestionario

Para entender mejor qué necesitan nuestros alumnos, hicimos un cuestionario con 18 preguntas. Estas preguntas se dividen en tres ejes: Percepción de la empatía afectiva docente, Ansiedad lingüística en la expresión oral, Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística y otras preguntas generales sobre percepción de la empatía afectiva del docente en la ansiedad lingüística del estudiante durante la expresión oral.

#### 1.1. Género

La muestra utilizada en nuestro estudio consiste en **170** estudiantes de la licenciatura en el Departamento de Español de la Universidad Amar Telidji-Laghouat. En cuanto a la distribución por género, el **79%** son mujeres y el **21%** son hombres, como se muestra en el gráfico siguiente.

*Gráfico 1. Género de los estudiantes.*

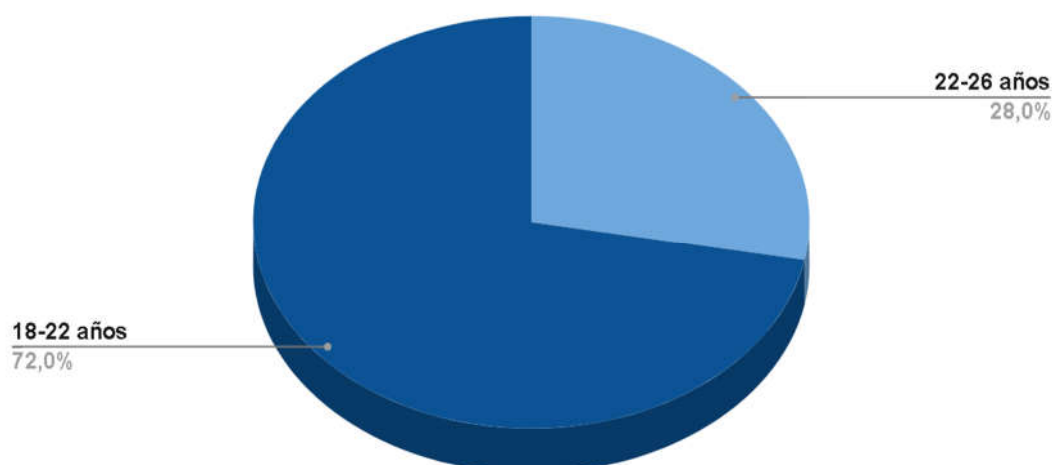


**Fuente:** Elaboración propia

## 1.2. Edad

La distribución de edad de la muestra seleccionada comienza desde los **18** años y se extiende hasta los **26** años. El **72%** de los estudiantes tienen edades comprendidas entre los **18** y los **22** años, mientras que el **28%** tiene edades entre los **22** y los **26** años. Como se muestra en el gráfico siguiente.

*Gráfico 2. Edad de los estudiantes.*

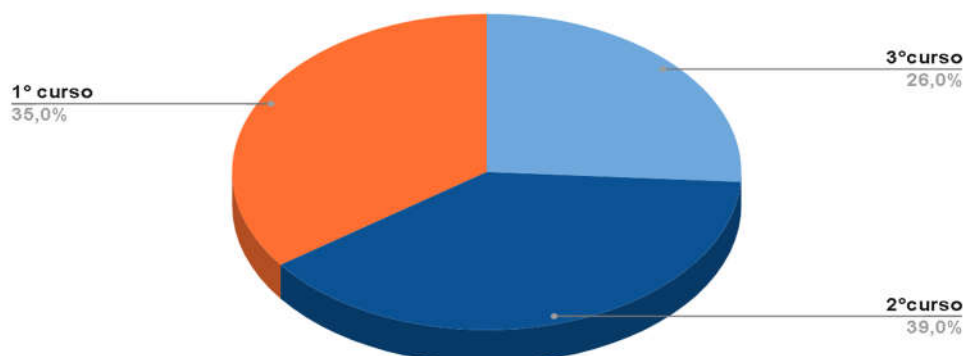


**Fuente:** Elaboración propia

## 1.3. Grado

La distribución por grado de los estudiantes en la muestra es la siguiente: el **35%** está cursando el primer curso, el **39%** está en el segundo curso y el **26%** está en el tercer curso, como se muestra en el gráfico siguiente.

*Gráfico 3. Nivel de los estudiantes.*



**Fuente:** Elaboración propia

#### 1.4. Análisis estadísticos

*Tabla 14. Fiabilidad general.*

Análisis estadísticos	
Fiabilidad general	
<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	Número de elementos
,807	22

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

El cuadro anterior, que representa la calidad y fiabilidad del cuestionario en su conjunto, se observa que: El coeficiente alfa de Cronbach es del **80.7%**, lo que representa un porcentaje muy alto y bueno, lo que indica que podemos confiar en este cuestionario en nuestro estudio de campo, ya que se caracteriza por su credibilidad, coherencia y estabilidad.

#### Fiabilidad de la Percepción de la empatía afectiva docente

*Tabla 15. Fiabilidad de la Percepción de la empatía afectiva docente.*

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	Número de elementos
,846	5

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

El cuadro anterior, que evalúa la calidad y confiabilidad de la percepción de la empatía afectiva docente, revela un coeficiente alfa de Cronbach de **84.6%**. Este alto porcentaje indica una excelente consistencia interna, lo que nos permite confiar en la fiabilidad del cuestionario para nuestro estudio de campo. La alta puntuación refleja su credibilidad, coherencia y estabilidad.

#### Fiabilidad de la Ansiedad lingüística en la expresión oral

*Tabla 16. Fiabilidad de la Ansiedad lingüística en la expresión oral.*

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	Número de elementos
,885	5

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

El cuadro anterior, que evalúa la calidad y confiabilidad del segundo eje del cuestionario titulado ansiedad lingüística en la expresión oral, muestra un coeficiente alfa de Cronbach de **88.5%**. Este elevado porcentaje indica una notable consistencia interna, lo que

confirma la fiabilidad del cuestionario para nuestro estudio de campo. La alta puntuación subraya su credibilidad, coherencia y estabilidad.

### Fiabilidad del Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística

*Tabla 17. Fiabilidad del Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística.*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Número de elementos
,866	5

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

El cuadro anterior, que evalúa la calidad y confiabilidad del tercer eje del cuestionario Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística, muestra un coeficiente alfa de Cronbach de 86.6%. Este alto porcentaje refleja una notable consistencia interna, indicando que el cuestionario es altamente fiable para nuestro estudio de campo. La elevada puntuación destaca su credibilidad, coherencia y estabilidad.

### La coherencia interna de cada capítulo con sus párrafos

*Tabla 18. Coherencia interna de cada eje.*

Correlación de Pearson	capítulo 1	capítulo 2	capítulo 3
P1	<b>0.976</b> <b>Sig = 0.000</b>	<b>0.650</b> <b>Sig = 0.000</b>	<b>0.467</b> <b>Sig = 0.000</b>
P2	<b>0.976</b> <b>Sig = 0.000</b>	<b>0.650</b> <b>Sig = 0.000</b>	<b>0.467</b> <b>Sig = 0.000</b>
P3	<b>0.527</b> <b>Sig = 0.000</b>	<b>0.650</b> <b>Sig = 0.000</b>	<b>0.252</b> <b>Sig = 0.011</b>
P4	<b>0.627</b> <b>Sig = 0.000</b>	<b>0.467</b> <b>Sig = 0.000</b>	<b>0.252</b> <b>Sig = 0.011</b>
P5	<b>0.527</b> <b>Sig = 0.000</b>	<b>0.650</b> <b>Sig = 0.000</b>	<b>0.252</b> <b>Sig = 0.011</b>

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

A partir de los resultados de la tabla sobre la coherencia interna de los párrafos de cada capítulo, hemos observado que los párrafos de los tres capítulos están positivamente correlacionados con sus respectivos ejes. Los valores de correlación de Pearson oscilan entre **0.252** y **0.976**, lo que indica una relación de moderada a muy fuerte (**25% a 97%**). Todas estas correlaciones son estadísticamente significativas (**Sig = 0.000**) y menores al 5%, lo que sugiere

una coherencia interna significativa entre cada eje y sus párrafos. Esto implica que los párrafos de cada capítulo están contextualizados de manera adecuada, permitiéndonos obtener resultados consistentes en cada eje y responder efectivamente a nuestras hipótesis.

Para determinar esta tendencia, calculamos la diferencia entre el valor más alto y el más bajo de las respuestas de los participantes, dividiéndola por el número total de opciones de respuesta, que en este caso es **5**. Esto resulta en un valor de **0.8**, indicando que se incrementa en **0.8** unidades cada vez que se avanza de una categoría a la siguiente en la escala.

Hemos organizado las respuestas de los participantes en cinco categorías, que van desde "Nunca" hasta "Muy Frecuentemente". Esta categorización nos permite comprender mejor la distribución de las respuestas en nuestra muestra y determinar con qué frecuencia los estudiantes experimentan empatía afectiva y ansiedad lingüística en diferentes grados.

*Tabla 19. Respuestas de los participantes en cinco categorías.*

Tendencia de la muestra	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy Frecuentemente
Categoría	1 – 1.8	1.8 – 2.6	2.6 – 3.4	3.4 – 4.2	4.2 – 5

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS

## 2. Análisis de la percepción de la empatía afectiva docente

El primer bloque, titulado "Percepción de la empatía afectiva docente", consta de cinco criterios. Nuestro objetivo a través del primer eje, es determinar cómo los estudiantes perciben y experimentan la capacidad del profesor para mostrar empatía emocional hacia ellos.

*Tabla 20. Análisis percepción de la empatía afectiva docente.*

Ítems	1	2	3	4	5
Mi docente demuestra interés genuino en mis opiniones y sentimientos durante las actividades de expresión oral.	0 0%	6 6%	15 15%	38 38%	41 41%
Mi docente me anima a participar activamente en las actividades de expresión oral, incluso si cometo errores.	0 0%	9 9%	11 11%	38 38%	42 42%
Mi docente me brinda retroalimentación constructiva y orientada a la mejora de mi expresión oral, de manera respetuosa y positiva.	2 2%	10 10%	14 14%	37 37%	37 37%
Mi docente crea un ambiente de clase seguro y acogedor donde me siento cómodo expresándome oralmente sin temor a ser juzgado.	22 22%	16 16%	17 17%	27 27%	38 38%
Mi docente reconoce y valora mis esfuerzos por mejorar mi expresión oral, incluso si mi progreso es lento.	55 55%	15 15%	10 10%	29 29%	41 41%

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS

En esta tabla, hemos presentado todas las respuestas a los ítems del primer capítulo junto con sus frecuencias y porcentajes, además de las medias y la prueba T, y hemos llegado a los siguientes resultados:

El ítem 01, "Mi docente demuestra interés genuino en mis opiniones y sentimientos durante las actividades de expresión oral", tiene la media más alta con un valor de **4.14** y una prueba T de **0.888**, siendo estadísticamente significativo (**Sig = 0.000**). Esto indica que los estudiantes perciben un alto nivel de interés genuino por parte del docente en sus opiniones y sentimientos durante las actividades de expresión oral. Los resultados sugieren que el docente está creando un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

Las observaciones de los sujetos **01, 04 y 05** confirman estos resultados. Estos docentes utilizan un lenguaje corporal abierto, formulan preguntas que invitan a la reflexión, proporcionan retroalimentación positiva y constructiva, y crean un ambiente de respeto mutuo. Estas prácticas sugieren que los docentes son altamente efectivos y están comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes.

El ítem 02, "¿Mi docente me anima a participar activamente en las actividades de expresión oral, incluso si cometo errores?", ocupa el segundo lugar en importancia con una media de **4.13** y una prueba T de **0.939**, también es estadísticamente significativo (**Sig = 0.000**). Los estudiantes perciben que el docente los anima a participar activamente, incluso si cometen errores, fomentando un entorno seguro y de apoyo.

Las observaciones de los sujetos **01, 04 y 05** refuerzan estos resultados. Los docentes utilizan estrategias de aprendizaje activo, proporcionan retroalimentación formativa y celebran

los logros de los estudiantes. Estas prácticas demuestran que los docentes están creando un entorno de aprendizaje positivo y motivador.

El ítem 04, "Mi docente crea un ambiente de clase seguro y acogedor donde me siento cómodo expresándome oralmente sin temor a ser juzgado", tiene la media más baja con un valor de **3.83** y una prueba T de **1.164**, aunque es estadísticamente significativo (**Sig = 0.000**). Esto sugiere que, aunque los estudiantes reconocen un ambiente seguro y acogedor, hay margen para mejorar en cuanto a la comodidad para expresarse sin temor a ser juzgados.

Las observaciones del sujeto **02** revelan áreas de mejora. Este docente muestra una falta de empatía hacia las necesidades y preocupaciones individuales de los estudiantes, no fomenta la apertura hacia diferentes perspectivas y opiniones, y limita la participación activa de los estudiantes. Esto crea una brecha en la confianza entre el profesor y los estudiantes, afectando la dinámica del aula y el proceso de aprendizaje.

El primer capítulo en su conjunto tiene una media de **3.98** y una tendencia hacia "Frecuentemente". Estos resultados sugieren que, en general, los docentes están mostrando un buen nivel de empatía afectiva, aunque existen áreas específicas donde se puede mejorar.

### 3. Análisis de la Ansiedad lingüística en la expresión oral

Nuestro objetivo con el segundo eje, "Ansiedad lingüística en la expresión oral", es determinar el grado de ansiedad que los estudiantes experimentan al hablar en público en el entorno académico. A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la tabla 22, que recopila las respuestas del segundo capítulo junto con sus frecuencias, porcentajes, medias y pruebas T.

**Tabla 21.** Análisis de la ansiedad lingüística en la expresión oral.

Ítems	1	2	3	4	5
Me siento ansioso o nervioso cuando tengo que hablar frente a mis compañeros durante las actividades de expresión oral.	<b>6</b> 6%	<b>25</b> 25%	<b>13</b> 13%	<b>27</b> 27%	<b>29</b> 29%
Evito participar en actividades de expresión oral por temor a cometer errores o ser juzgado por mis compañeros	<b>21</b> 21%	<b>20</b> 20%	<b>12</b> 12%	<b>29</b> 29%	<b>18</b> 18%
Mi mente se bloquea o me quedo en blanco cuando tengo que hablar frente a la clase durante las actividades de expresión oral.	<b>12</b> 12%	<b>25</b> 25%	<b>21</b> 21%	<b>30</b> 30%	<b>12</b> 12%
Siento que mi cuerpo se tensa o transpiro excesivamente cuando tengo que hablar frente a mis compañeros durante las actividades de expresión oral.	<b>16</b> 16%	<b>25</b> 25%	<b>17</b> 17%	<b>30</b> 30%	<b>12</b> 12%

---

Evito tomar clases o participar en actividades que impliquen hablar en público debido a la ansiedad que me genera la expresión oral.	<b>36</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>26</b>	<b>12</b>
	<b>36%</b>	<b>10%</b>	<b>16%</b>	<b>26%</b>	<b>12%</b>

---

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

El ítem 01, "Me siento ansioso o nervioso cuando tengo que hablar frente a mis compañeros durante las actividades de expresión oral", ha obtenido la media más alta de **3.48** y una prueba T de **1.306**, siendo estadísticamente significativo ( $p = 0.000$ ). Esto indica una diferencia positiva entre su media y la hipótesis planteada. Los resultados revelan que los estudiantes experimentan niveles significativos de ansiedad o nerviosismo al hablar frente a sus compañeros durante actividades de expresión oral.

Las observaciones registradas en la ficha del sujeto **03** confirman estos resultados, mostrando signos de ansiedad como sudoración, temblores, evitar el contacto visual, hablar en voz baja o ininteligible, tartamudeo, movimientos repetitivos, y manipulación de objetos. Estas manifestaciones pueden influir en la habilidad del docente para enseñar de manera efectiva, creando confusión e inseguridad tanto en el profesor como en los estudiantes.

El ítem 03, "Mi mente se bloquea o me quedo en blanco cuando tengo que hablar frente a la clase durante las actividades de expresión oral", ha ocupado el segundo lugar en términos de importancia, con una media de **3.03** y una prueba T de **1.234**, también significativa ( $p = 0.000$ ). Los resultados indican que muchos estudiantes experimentan bloqueos mentales al hablar frente a la clase. Este fenómeno puede impactar negativamente en su aprendizaje y desempeño. Las observaciones del sujeto **02** corroboran estos resultados, mostrando indicadores como silencio prolongado, dificultad para iniciar o continuar una conversación, repetición de frases, miradas perdidas, y olvidar información aprendida. Además, el sujeto **02** evita actividades que impliquen hablar en público y muestra frustración al tratar con estudiantes que se bloquean, lo que resalta la necesidad de estrategias para manejar estos bloqueos mentales.

El ítem 05, "Evito tomar clases o participar en actividades que impliquen hablar en público debido a la ansiedad que me genera la expresión oral", obtuvo la media más baja de **2.68** y una prueba T de **1.483**, siendo significativa ( $p = 0.000$ ). Esto sugiere que, en general, la mayoría de los estudiantes no evitan hablar en público debido a la ansiedad. Las observaciones de los sujetos **01** y **05** indican que los profesores ayudan a sus estudiantes a autoevaluarse, lo que fomenta la participación activa, la formulación de preguntas importantes, la atención sostenida y un ambiente de clase positivo

El segundo capítulo en su conjunto ha arrojado una media de **3.04** con una inclinación hacia "Frecuentemente". Estos resultados sugieren que, aunque los estudiantes experimentan ansiedad al hablar en público, esta no es lo suficientemente alta como para evitar completamente estas actividades. Sin embargo, es esencial implementar estrategias para reducir la ansiedad lingüística y apoyar a los estudiantes en su desarrollo de habilidades de expresión oral en un entorno seguro y de apoyo.

#### 4. Análisis del impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística

El objetivo que se busca alcanzar con este bloque es determinar cómo la empatía afectiva del docente influye en la ansiedad lingüística de los estudiantes.

**Tabla 22.** Análisis del impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística.

Ítems	1	2	3	4	5
La empatía afectiva que demuestra mi docente me ayuda a sentirme más seguro y confiado a la hora de expresarme oralmente en clase.	3 3%	7 7%	12 12%	31 31%	47 47%
La comprensión y el apoyo que recibo de mi docente me animan a participar activamente en las actividades de expresión oral, incluso si me equivoco.	0 0%	7 7%	18 18%	32 32%	43 43%
La retroalimentación positiva y constructiva de mi docente me ayuda a reducir mi ansiedad y mejorar mi desempeño en la expresión oral.	3 3%	9 9%	19 19%	25 25%	44 44%
El ambiente de clase positivo y respetuoso que crea mi docente me permite expresarme oralmente sin temor a ser juzgado o ridiculizado.	3 3%	5 5%	18 18%	27 27%	47 47%
El reconocimiento y la valoración que recibo de mi docente por mis esfuerzos en la expresión oral me motivan a seguir mejorando y superar mi ansiedad.	5 5%	4 4%	20 20%	24 24%	27 27%

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

En la tabla 23, hemos registrado todas las respuestas a los ítems del primer capítulo, junto con sus respectivas frecuencias, porcentajes, medias y pruebas T. A partir de este análisis, hemos obtenido los siguientes resultados significativos que destacan la importancia de la empatía afectiva demostrada por los docentes en el entorno académico.

El ítem 01, "La empatía afectiva que demuestra mi docente me ayuda a sentirme más seguro y confiado a la hora de expresarme oralmente en clase", sobresale al obtener la media más alta de **4.12** y una prueba T de **1.066**, siendo estadísticamente significativo (**p = 0.000**). Esto indica una diferencia positiva entre su media y la hipótesis planteada, y subraya la frecuencia e importancia de este aspecto en la percepción de los estudiantes. La demostración de empatía por parte del profesor tiene un impacto significativo en la confianza y seguridad de

los estudiantes al hablar en público, destacando el papel crucial de la empatía afectiva como herramienta valiosa para ayudar a los estudiantes a superar la ansiedad lingüística.

Las observaciones registradas en la ficha del sujeto **01** corroboran estos resultados. El profesor alienta activamente a todos los estudiantes a participar en clase, independientemente de su nivel de habilidad o confianza, lo cual fomenta una mayor participación y una expresión oral más frecuente. Además, al solicitar ayuda, los estudiantes reciben retroalimentación positiva, lo que incrementa su satisfacción y confianza en el apoyo brindado por el docente.

El ítem 02, "La comprensión y el apoyo que recibo de mi docente me animan a participar activamente en las actividades de expresión oral, incluso si me equivoco", ha obtenido una media de **4.11** y una prueba T de **0.942**, también significativa (**p = 0.000**). Este resultado indica una diferencia positiva con respecto a la media hipotética y una tendencia hacia la frecuencia. La empatía y el respaldo del profesor son elementos cruciales que impulsan a los estudiantes a sentirse más cómodos al hablar en público. Este dato sugiere que la comprensión y el apoyo por parte de los docentes son recursos valiosos para ayudar a los estudiantes a superar la ansiedad lingüística y a participar activamente en el aula.

Las observaciones de los sujetos **04 y 05** revelan que la mayoría de los estudiantes se involucra activamente en las actividades de expresión oral cuando reciben retroalimentación positiva y específica sobre su desempeño. Estos docentes emplean una variedad de métodos de enseñanza y buscan oportunidades para que los estudiantes practiquen, lo cual refuerza el impacto positivo de la comprensión y el apoyo en la participación activa de los estudiantes.

El ítem 03, "La retroalimentación positiva y constructiva de mi docente me ayuda a reducir mi ansiedad y mejorar mi desempeño en la expresión oral", ha ocupado la última posición en términos de importancia, con una media de **3.98** y una prueba T de **1.128**, también significativa (**p = 0.000**). Aunque hemos observado una diferencia positiva con respecto a la media hipotética, este ítem es considerado menos importante por los estudiantes en comparación con otros factores como la comprensión y el apoyo del docente.

Las observaciones de los sujetos **02 y 03** indican una atención limitada hacia la comprensión y el apoyo emocional de los estudiantes durante las actividades de expresión oral, prefiriendo centrarse en la retroalimentación lingüística. Como resultado, los estudiantes muestran una respuesta negativa y una participación reducida cuando perciben una falta de comprensión y apoyo emocional por parte del docente. Esto sugiere que la retroalimentación

lingüística por sí sola no es suficiente para abordar la ansiedad lingüística, y que el apoyo emocional es crucial para mejorar el desempeño en la expresión oral.

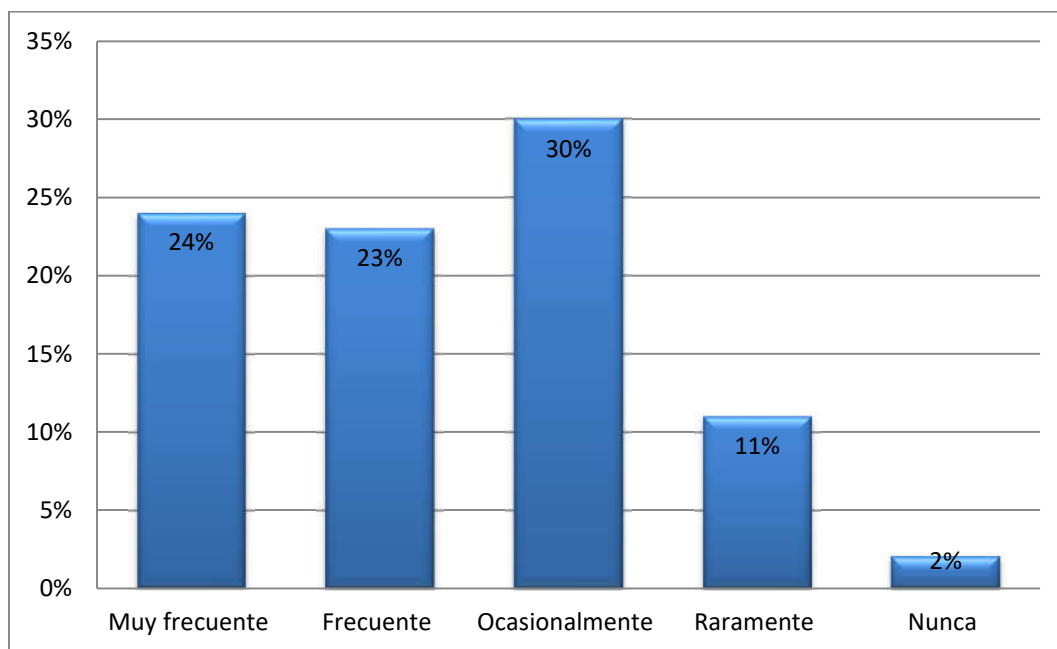
El tercer capítulo ha obtenido una media de **4.07**, mostrando una tendencia hacia la frecuencia. Los resultados subrayan la importancia de la empatía afectiva demostrada por los docentes en la confianza y participación activa de los estudiantes. La comprensión y el apoyo emocional son esenciales para ayudar a los estudiantes a superar *la ansiedad lingüística* y mejorar su desempeño en la expresión oral.

- **Pregunta 1.** *¿Su docente utiliza expresiones faciales y gestos corporales que demuestran interés en lo que usted dice durante las actividades de expresión oral?*

Según los datos conseguidos en nuestro cuestionario, parece que la mayoría de los estudiantes reciben algún grado de interés por parte de sus profesores durante las actividades de expresión oral. Un considerable **24%** indica que sus docentes muestran un interés “muy frecuente”, seguido de un **23%** que lo describe como “frecuente”. Además, un significativo **30%** menciona que hemos observado este interés “ocasionalmente”. Sin embargo, una minoría recibe expresiones de interés de forma más limitada, con un **11%** que lo califica como “raramente” y solo un pequeño **2%** que indica que “nunca” se da esta situación.

Estos resultados sugieren que la mayoría de los profesores emplean expresiones faciales y gestos corporales para demostrar interés en lo que los estudiantes expresan durante las actividades orales. Sin embargo, también revelan que existe un grupo minoritario de estudiantes que perciben un menor nivel de interacción por parte de sus docentes en este aspecto.

**Gráfico 4.** Docente y el uso de expresiones faciales.

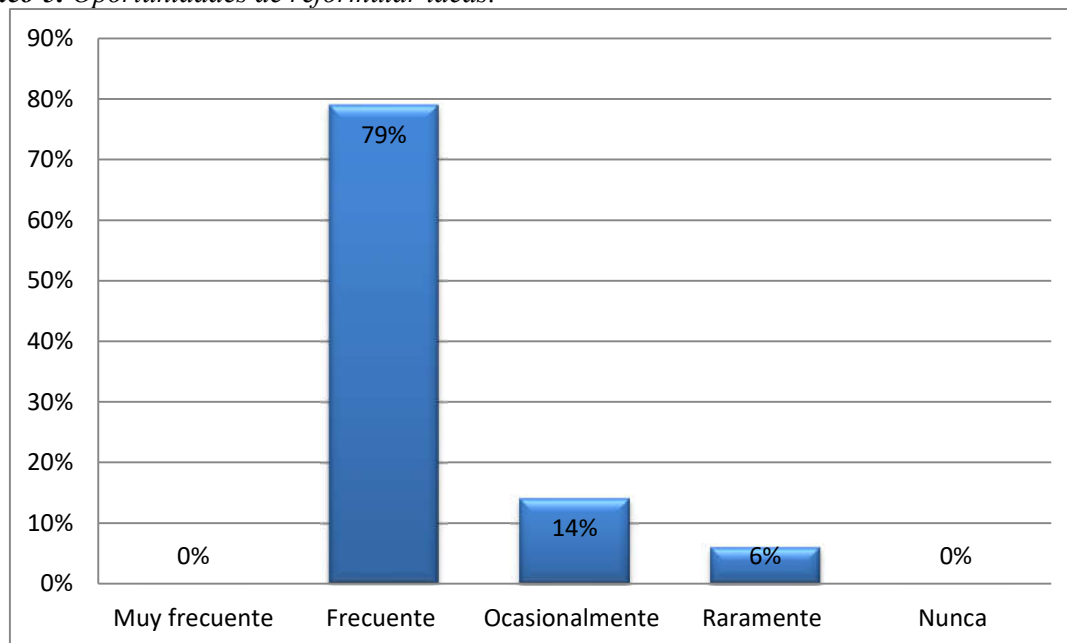


**Fuente:** Elaboración propia.

- **Pregunta 2:** *¿Su docente le brinda oportunidades para reformular sus ideas o aclarar sus dudas durante las actividades de expresión oral?*

Según los datos obtenidos en nuestro cuestionario, observamos que la gran mayoría de los estudiantes perciben que sus profesores les brindan oportunidades para reformular sus ideas o aclarar sus dudas durante las actividades de expresión oral. Con un significativo **69%** de los encuestados reportando que estas oportunidades son “frecuente”.

Aunque un pequeño porcentaje del **24%** menciona que estas oportunidades se presentan “ocasionalmente” y un aún menor, el **6%** las describe como “raramente”. Es alentador observar que ningún estudiante indica que estas oportunidades “nunca” se les ofrecen. Esto sugiere que, en general, existe un ambiente propicio para el intercambio de ideas y la clarificación de conceptos en las sesiones de expresión oral, lo que contribuye positivamente al proceso educativo y al desarrollo de habilidades de comunicación efectiva entre docentes y estudiantes.

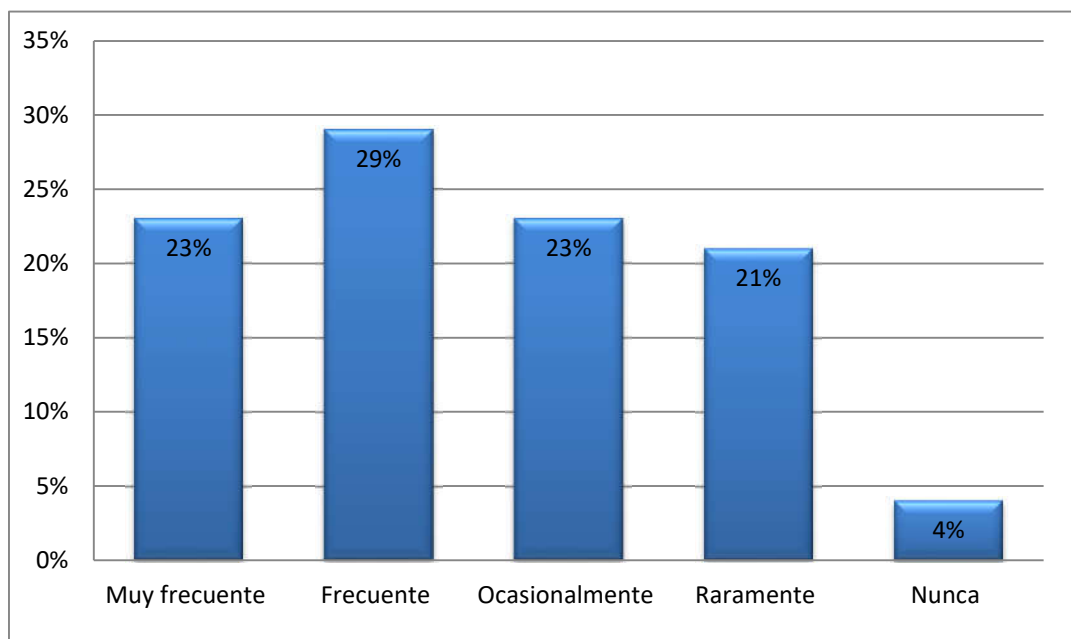
**Gráfico 5.** Oportunidades de reformular ideas.

**Fuente:** Elaboración propia.

- **Pregunta 3:** *¿Su ritmo cardíaco aumenta o siente palpitaciones cuando tiene que hablar frente a la clase?*

Según los datos obtenidos en nuestro cuestionario, parece que hablar frente a la clase puede provocar diversas reacciones en los estudiantes en términos de su ritmo cardíaco. Un considerable **24%** indica que experimenta un aumento del ritmo cardíaco o palpitaciones “muy frecuentemente”, mientras que un **23%** lo reporta como “frecuente”. Además, un notable **44%** menciona que esto ocurre “ocasionalmente”, lo que sugiere que para una gran parte de los estudiantes, esta respuesta fisiológica es menos común, pero aún presente en ciertas situaciones.

Por otro lado, un **7 %** señala que esta sensación es “raramente” y solo un pequeño porcentaje del **2 %** afirma que “nunca” experimenta este fenómeno. Estos resultados nos indican que hablar frente a la clase puede generar niveles variables de ansiedad o nerviosismo en los estudiantes, reflejados en las respuestas fisiológicas observadas.

**Gráfico 6.** Estrés de Hablar en Público.

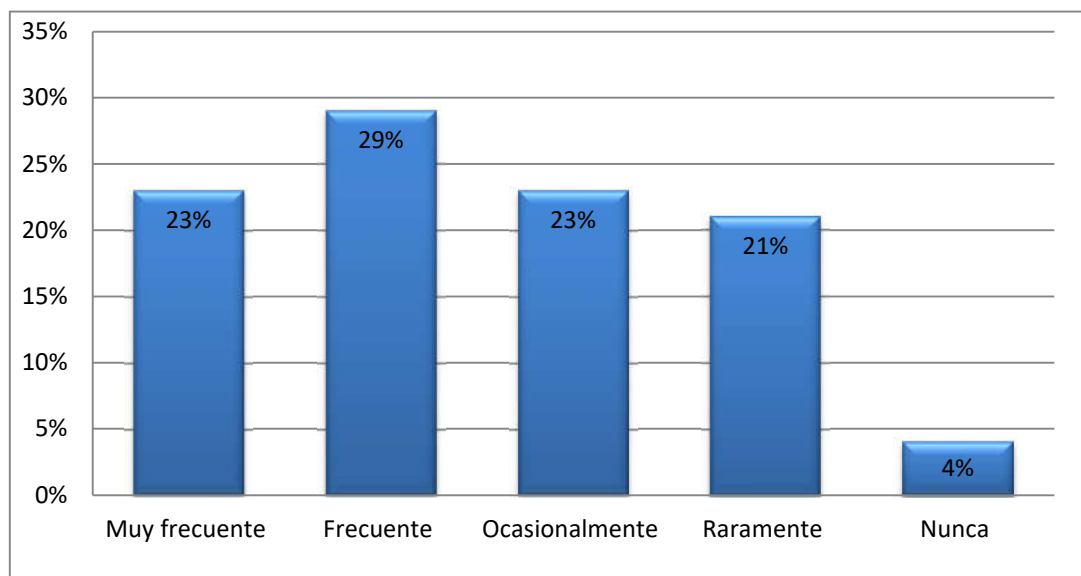
**Fuente:** Elaboración propia.

- **Pregunta 4:** *¿Le tiembla la voz o se le dificulta articular las palabras cuando tiene que hablar frente a sus compañeros?*

Según los datos obtenidos en nuestro cuestionario, una parte considerable de nosotros enfrenta desafíos al hablar frente a nuestros compañeros. Un **23%** de los encuestados indica que experimenta temblores en la voz o dificultades para articular palabras “muy frecuentemente”, mientras que un **29%** lo reporta como “frecuente”. Además, un **23%** menciona que estas dificultades ocurren “ocasionalmente”. Por otro lado, un **21%** señala que esto sucede “raramente”, y solo un pequeño porcentaje del **4 %** afirma que “nunca” enfrenta estas dificultades.

Estos resultados nos sugieren que hablar en público puede representar un desafío significativo para una parte relevante de nosotros, afectando nuestra capacidad para comunicarnos efectivamente. Las variaciones en las respuestas pueden reflejar diferentes niveles de ansiedad o confianza en situaciones de hablar en público, lo que destaca la importancia de abordar estas dificultades y brindar apoyo adecuado a los estudiantes para superarlas.

**Gráfico 7.** Temblores en la Voz y Dificultades de Articulación.



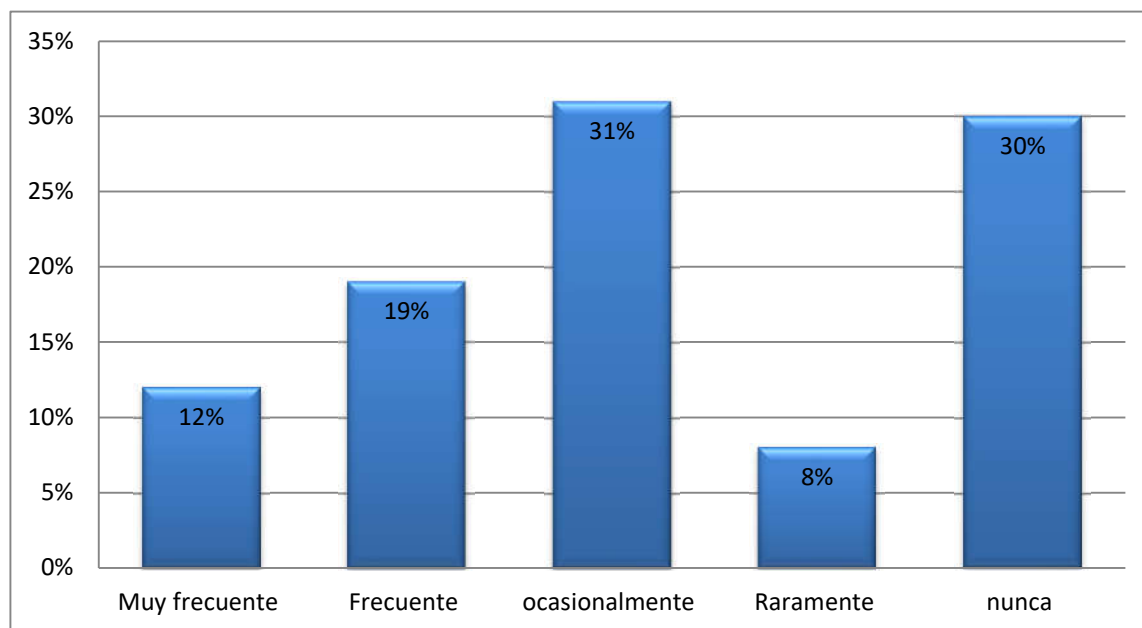
**Fuente:** Elaboración propia.

**Pregunta 05:** ¿Evita hacer presentaciones o participar en debates en clase por temor a ser juzgado por su expresión oral?

Los datos recolectados revelan que una parte significativa de los estudiantes evita hacer presentaciones o participar en debates en clase debido al temor a ser juzgados por su expresión oral. Un **12 %** de los encuestados indicaron que esto ocurre “muy frecuentemente”, mientras que un **19 %** lo describieron como “frecuente”. Además, un notable **31%** menciona que esta evasión se presenta “ocasionalmente”. Por otro lado, un **8 %** señala que esto sucede “raramente”, y un considerable **30%** afirmó que “nunca” evita estas actividades por temor al juicio en su expresión oral.

Estos resultados evidencian que el miedo al juicio puede tener un impacto relevante en la participación activa de los estudiantes en actividades de expresión oral en el aula. Es esencial abordar este temor y crear un ambiente de apoyo que fomente la confianza y la participación equitativa en estas actividades.

**Gráfico 8.** *Temor al juicio en expresión oral.*



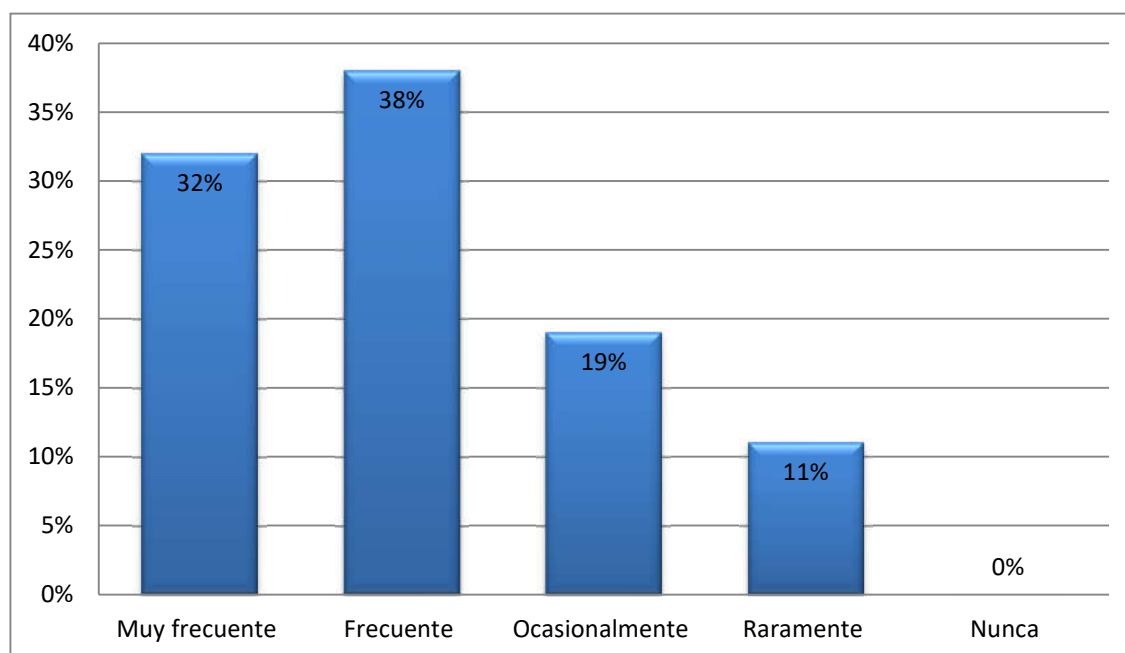
**Fuente:** Elaboración propia

**Pregunta 05:** *¿El ambiente de clase creado por su docente lo hace sentir cómodo y seguro para expresarse oralmente sin temor a ser ridiculizado?*

Los datos recopilados sugieren que la mayoría de los estudiantes se sienten cómodos y seguros para expresarse oralmente en el ambiente de clase creado por sus docentes. Un destacado **32%** de los encuestados indicó que este ambiente es “muy frecuente”, seguido por un **38%** que lo describió como “frecuente”. Además, un **19%** mencionó que esto ocurre “ocasionalmente”, mientras que un **11%** señaló que sucede “raramente”.

Es alentador observar que ningún estudiante afirmó que nunca se siente cómodo y seguro para expresarse oralmente en el ambiente de clase creado por su docente. Estos resultados proponen que la mayoría de los docentes están logrando crear un ambiente propicio para la expresión oral, donde los estudiantes se sienten libres de temor a ser ridiculizados y, por lo tanto, pueden participar de manera más activa y efectiva en las actividades de clase.

**Gráfico 9.** *Confianza en la Expresión Oral sin Temor al Ridículo.*

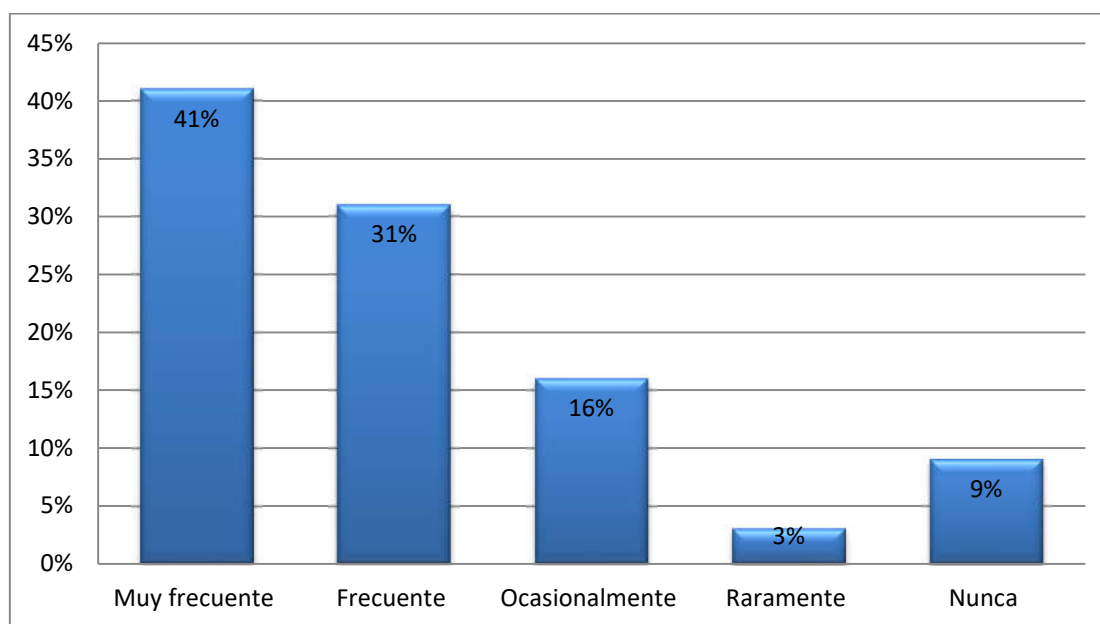


**Fuente:** Elaboración propia.

**Pregunta 06:** *¿Considera que la empatía afectiva de su docente ha tenido un impacto positivo en su nivel de ansiedad lingüística durante la expresión oral?*

Los datos recopilados revelan que la mayoría de los estudiantes perciben un impacto positivo en su nivel de ansiedad lingüística durante la expresión oral debido a la empatía afectiva de sus docentes. Un notable **41%** de los encuestados indicaron que este impacto es "muy frecuente", seguido por un **31%** que lo describió como "frecuente". Además, un **16%** mencionó que esto ocurre "ocasionalmente", mientras que un pequeño porcentaje del **3%** señaló que sucede "raramente".

Aunque un **9%** afirmó que nunca experimenta este impacto positivo, estos resultados sugieren que la empatía afectiva de los docentes juega un papel significativo en la reducción de la ansiedad lingüística de los estudiantes durante la expresión oral. Esto subraya la importancia de cultivar relaciones empáticas entre docentes y estudiantes para crear un ambiente de aprendizaje más positivo y efectivo.

**Gráfico 10.** Impacto de la empatía docente en la ansiedad lingüística durante la expresión oral.

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 23.** Percepción de la empatía afectiva del docente en la ansiedad lingüística del estudiante durante la expresión oral.

	Media	Desviación típica
¿Su docente utiliza expresiones faciales y gestos corporales que demuestran interés en lo que usted dice durante las actividades de expresión oral?	<b>3,76</b>	<b>3</b>
¿Su docente le brinda oportunidades para reformular sus ideas o aclarar sus dudas durante las actividades de expresión oral?	<b>3,74</b>	<b>4</b>
¿Su ritmo cardíaco aumenta o siente palpitaciones cuando tiene que hablar frente a la clase?	<b>3,60</b>	<b>5</b>
¿Le tiembla la voz o se le dificulta articular las palabras cuando tiene que hablar frente a sus compañeros?	<b>3,46</b>	<b>6</b>
Evita hacer presentaciones o participar en debates en clase por temor a ser juzgado por su expresión oral?	<b>2,75</b>	<b>7</b>
¿El ambiente de clase creado por su docente lo hace sentir cómodo y seguro para expresarse oralmente sin temor a ser ridiculizado?	<b>3,91</b>	<b>2</b>
¿Considera que la empatía afectiva de su docente ha tenido un impacto positivo en su nivel de ansiedad lingüística durante la expresión oral?	<b>3,92</b>	<b>1</b>

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

Los datos revelan que, en promedio, los estudiantes perciben un nivel considerable de interés por parte de sus profesores durante las actividades de expresión oral, con una puntuación media de **3.76** en una escala del **1** al **5**. Esto sugiere que los docentes están activamente comprometidos en escuchar y valorar las contribuciones de los estudiantes en el

aula. Además, los estudiantes informan que se les brindan oportunidades adecuadas para reformular ideas o aclarar dudas, con una puntuación promedio de **3.74**, lo que indica una disposición por parte de los docentes para fomentar un diálogo abierto y constructivo.

En cuanto a la ansiedad experimentada al hablar en público, los datos muestran que los estudiantes reportan un aumento del ritmo cardíaco o palpitations en un nivel promedio de **3.60**, junto con dificultades para articular palabras o temblores en la voz con una puntuación promedio de **3.46**. Además, el temor a ser juzgados por su expresión oral obtiene una puntuación promedio de **2.75**, lo que sugiere que algunos estudiantes evitan participar en presentaciones o debates en clase debido a esta preocupación.

Sin embargo, los estudiantes perciben que el ambiente creado por sus profesores les brinda comodidad y seguridad para expresarse oralmente, con una puntuación promedio de **3.91**. Esta percepción de un entorno positivo en el aula puede contribuir a reducir la ansiedad de los estudiantes al hablar en público. Además, los estudiantes consideran que la empatía afectiva de sus profesores ha tenido un impacto positivo en su nivel de ansiedad lingüística durante la expresión oral, con una puntuación promedio de **3.92**. Esto sugiere que el apoyo emocional y la comprensión por parte de los docentes pueden jugar un papel importante en el manejo de la ansiedad de los estudiantes durante las actividades de expresión oral.

Pues, los datos estadísticos indican que, aunque los estudiantes experimentan cierto nivel de ansiedad al hablar en público, perciben una interacción positiva con sus profesores durante estas actividades. El ambiente creado por los docentes y su empatía afectiva parecen ser factores clave que influyen en la ansiedad lingüística de los estudiantes durante la expresión oral.

- **Medir el impacto de Percepción de la empatía afectiva docente en Ansiedad lingüística en la expresión oral.**
- **Impacto de la empatía afectiva en la ansiedad lingüística**

**Pregunta:** ¿existe una relación estadísticamente significativa entre la empatía afectiva en la ansiedad lingüística en los estudiantes de licenciatura?

**Hipótesis nula (h<sub>0</sub>):** No existe una relación estadísticamente significativa entre la empatía afectiva en la ansiedad lingüística.

**Hipótesis alternativa (h1):** Existe una relación estadísticamente significativa entre la empatía afectiva en la ansiedad lingüística.

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

**Tabla 24.** *Correlación es significativa a un nivel de 0.01 (bilateral) (Percepción de la empatía afectiva docente en Ansiedad lingüística en la expresión oral).*

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

<b>Correlaciones</b>			
		E1	E2
E1	La correlación de Pearson	1	,650**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	100	100
E2	La correlación de Pearson	,650**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	100	100

La correlación es significativa a un nivel de 0.01 (bilateral).

La tabla proporcionada resume los resultados de un análisis de correlación de Pearson llevado a cabo en SPSS, explorando la relación entre dos variables clave: "empatía afectiva docente" (eje01) y "ansiedad lingüística" (eje02).

La correlación de Pearson entre Percepción de la empatía afectiva docente y Ansiedad lingüística en la expresión orales de **0.650**, lo que indica una correlación positiva significativa entre ambas variables. Esto significa que cuando los valores de una variable aumentan, tienden a hacer lo mismo los de la otra. En otras palabras, existe una asociación directa entre la empatía afectiva del docente y la ansiedad lingüística experimentada por los estudiantes. El valor de "Sig. (Bilateral)" es de **0.000**, inferior al nivel de significancia comúnmente aceptado de **0.05**. Este resultado sugiere que la correlación entre Percepción de la empatía afectiva docente y Ansiedad lingüística en la expresión oral

El valor "N" representa el tamaño de la muestra, que en este caso es de **100** para ambas variables. Esto indica que los datos utilizados para calcular la correlación provienen de 100 pares de observaciones de eje1 y eje2. Esto proporciona una base sólida para los resultados obtenidos y sugiere que la relación observada no se ve afectada por un tamaño de muestra pequeño o no representativo.

En suma, los resultados sugieren una relación positiva y significativa entre la empatía afectiva docente y la ansiedad lingüística. Es decir, un aumento en la empatía docente se asocia con una disminución en la ansiedad lingüística, y viceversa. Esto resalta la importancia del

papel del profesor en el manejo y reducción de la ansiedad lingüística de los estudiantes a través de la demostración de empatía y apoyo emocional en el aula.

- **Medir el impacto de Percepción de la empatía afectiva docente en el Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística**
- **Impacto de la empatía afectiva en la ansiedad lingüística**

**Pregunta:** ¿existe una relación estadísticamente significativa entre la empatía afectiva en la ansiedad lingüística en los estudiantes de licenciatura?

**Hipótesis nula (h0):** No existe una relación estadísticamente significativa entre la empatía afectiva en la ansiedad lingüística.

**Hipótesis alternativa (h1):** Existe una relación estadísticamente significativa entre la empatía afectiva en la ansiedad lingüística.

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

**Tabla 25.** *Correlación es significativa a un nivel de 0.01 (bilateral) (Percepción de la empatía afectiva docente en el Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística).*

<b>Correlaciones</b>			
		E1	E3
E1	La correlación de Pearson	1	,467**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	100	100
E3	correlación de Pearson	,467**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	100	100

La correlación es significativa a un nivel de 0.01 (bilateral).

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

Los datos muestran una correlación significativa entre los ejes *Percepción de la empatía afectiva docente* y *el Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística*, con un coeficiente de correlación de Pearson de **0.467**. Esta correlación indica una relación positiva moderada entre los dos ejes. La significancia estadística a un nivel de **0.01** (bilateral) respalda la fiabilidad de esta relación observada

Esta correlación sugiere que los ejes “*Percepción de la empatía afectiva docente* y *el Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística*”, están relacionados de alguna manera, lo que podría tener implicaciones importantes para comprender el fenómeno

estudiado. Por ejemplo, si *Percepción de la empatía afectiva docente* representa el nivel de empatía afectiva del docente y *el Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística* representa el grado de participación activa de los estudiantes en clase, una correlación positiva entre estos ejes podría indicar que un mayor nivel de empatía afectiva del docente se relaciona con una mayor participación activa de los estudiantes en clase.

Sin embargo, es fundamental realizar un análisis adicional para entender completamente la naturaleza y la dirección de esta correlación. Podemos explorar si hay variables adicionales que podrían influir en esta relación o si hay otras interpretaciones posibles de los resultados. Además, sería beneficioso investigar si esta correlación se mantiene constante en diferentes contextos o períodos de tiempo.

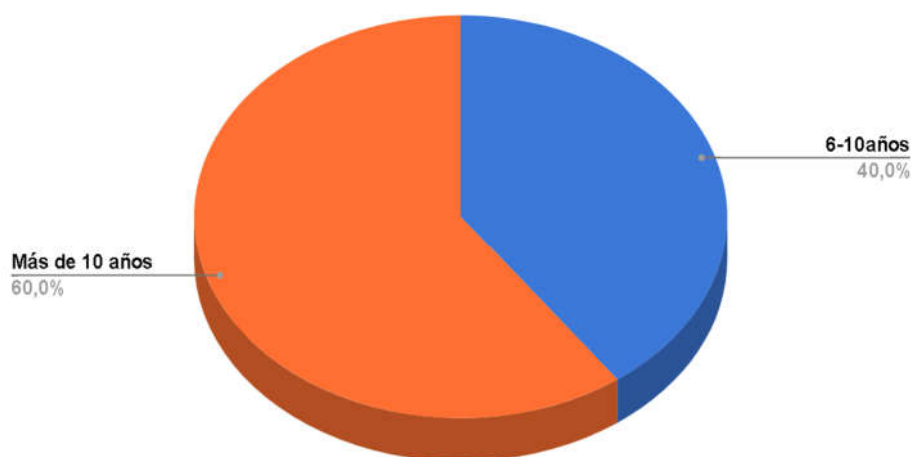
Aunque esta correlación proporciona información valiosa sobre la relación entre los ejes “*Percepción de la empatía afectiva docente y el Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística*”, necesitamos más investigaciones para profundizar en su significado y sus implicaciones.

## 2. Descripción del cuestionario de docente

### 2.1. Años de experiencia docente

El análisis de los datos muestra que la mayoría de los profesores tienen considerable experiencia, lo que debería reflejarse en altos niveles de empatía afectiva.

**Gráfico 11.** Años de experiencia docente.



**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla 26.** *Fiabilidad general.*

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	Número de elementos
,884	22

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

Al observar el cuadro anterior, que refleja la calidad y fiabilidad del cuestionario en su totalidad, destacamos que el coeficiente alfa de Cronbach alcanza un sólido **88.4%**. Este valor, significativamente alto, respalda la confiabilidad del cuestionario para nuestro estudio de campo. Este resultado señala una consistencia notable en las respuestas, lo que subraya la credibilidad, coherencia y estabilidad del instrumento utilizado. En consecuencia, podemos confiar en los datos recopilados a través de este cuestionario como una base sólida para nuestras investigaciones, brindando una plataforma robusta para el análisis y la interpretación de nuestros resultados.

**Tabla 27.** *Estadísticos de fiabilidad.*

Ejes	N de elementos	Alfa de Cronbach
Percepción de la empatía afectiva docente	5	,716
Ansiedad lingüística en la expresión oral	5	,874
Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística	5	,398
Percepción de la empatía afectiva del docente en la ansiedad lingüística del estudiante durante la expresión oral.	7	

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

En el cuadro anterior, que resume la calidad y confiabilidad de los tres ejes de nuestro estudio, observamos una variación en los coeficientes alfa de Cronbach. Mientras que el primer y segundo eje muestran una alta consistencia interna con coeficientes del **71.6%** y **87.4%** respectivamente, el tercer eje exhibe un coeficiente más bajo del **39.8%**. Aunque este último valor indica una consistencia moderada en las respuestas recopiladas para ese conjunto de preguntas, sugiere la necesidad de una revisión adicional para mejorar su fiabilidad, posiblemente mediante la identificación y eliminación de ítems problemáticos.

Sin embargo, la alta fiabilidad de los primeros dos ejes respalda su utilidad como herramientas robustas y confiables para nuestro estudio de campo. Estos resultados globales refuerzan la credibilidad y la coherencia de nuestra investigación, al tiempo que destacan la importancia de evaluar y mejorar la consistencia interna de los instrumentos de medición para garantizar resultados confiables y válidos.

**Tabla 28.** *Coherencia interna de cada eje con sus ítems.*

Correlación de pearson	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3
Ítem 1	<b>0.815</b> <b>Sig=0.048</b>	<b>0.816</b> <b>Sig=0.047</b>	<b>0.944</b> <b>Sig=0.005</b>
Ítem 2	<b>0.625</b> <b>Sig=0.185</b>	<b>0.902</b> <b>Sig=0.014</b>	<b>0.944</b> <b>Sig=0.005</b>
Ítem 3	<b>0.625</b> <b>Sig=0.185</b>	<b>0.839</b> <b>Sig=0.037</b>	<b>0.135</b> <b>Sig=0.799</b>
Ítem 4	<b>0.625</b> <b>Sig=0.185</b>	<b>0.857</b> <b>Sig=0.029</b>	/
Ítem 5	<b>0.988</b> <b>Sig=0.001</b>	<b>0.775</b> <b>Sig=0.070</b>	/

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

Hemos observado a partir de los resultados de la tabla sobre la coherencia interna de los párrafos de cada capítulo que los párrafos de los tres capítulos están positivamente relacionados con sus ejes, con un rango que va de fuerte a muy fuerte a través de los valores de correlación de Pearson, con la mayoría de los valores comprendidos entre **0.135** y **0.988**, es decir, un porcentaje del **24%** al **98%**. Además, todas estas correlaciones son estadísticamente significativas (**Sig = 0.000**), y todas ellas son inferiores al **5%**. Se dice aquí que se puede afirmar que hay una coherencia interna entre cada eje y sus párrafos, es decir, que los párrafos de cada capítulo han sido contextualizados por una expresión adecuada, lo que nos permite obtener buenos resultados en cada eje para llegar a respuestas sobre nuestras hipótesis.

### Análisis del primer bloque

En nuestro estudio, el primer bloque, titulado "*Percepción de la empatía afectiva docente*", se centra en nuestra percepción como profesores sobre nuestra capacidad para demostrar empatía hacia los estudiantes durante las actividades de expresión oral. Este bloque consta de cinco criterios que exploran diferentes aspectos de esta percepción.

**Tabla 29.** *Percepción de la empatía afectiva docente.*

ítems	1	2	3	4	5
E01					
Me esfuerzo por comprender las emociones y sentimientos de mis estudiantes durante las actividades de expresión oral.	<b>0</b> <b>0%</b>	<b>1</b> <b>16.7%</b>	<b>0</b> <b>0%</b>	<b>2</b> <b>33.3%</b>	<b>3</b> <b>50%</b>
Animo a mis estudiantes a participar activamente en las actividades de expresión oral, incluso si cometen errores.	<b>0</b> <b>0%</b>	<b>0</b> <b>0%</b>	<b>0</b> <b>0%</b>	<b>1</b> <b>16.7%</b>	<b>5</b> <b>83.3%</b>
Brindo retroalimentación constructiva y orientada a la mejora de la expresión oral de mis estudiantes, de manera respetuosa y positiva.	<b>0</b> <b>0%</b>	<b>0</b> <b>0%</b>	<b>1</b> <b>16.7%</b>	<b>0</b> <b>0%</b>	<b>5</b> <b>83.3%</b>

Creo un ambiente de clase seguro y acogedor donde mis estudiantes se sientan cómodos expresándose oralmente sin temor a ser juzgados.	0	0	0	1	5
	0%	0%	0%	16.7%	83.3%
Reconozco y valoro los esfuerzos de mis estudiantes por mejorar su expresión oral, incluso si su progreso es lento.	0	0	0	2	4
	0%	0%	0%	33.3%	66.7%

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

En los resultados obtenidos, destacan los ítems número 2 y 4 con la media más alta. El ítem 2, "*Animamos a nuestros estudiantes a participar activamente en las actividades de expresión oral, incluso si cometen errores*", obtiene una media de **4.83** y un valor de prueba T de **11.00**, lo que indica una significancia estadística (**Sig = 0,000**). Esto sugiere que la mayoría de nosotros alentamos activamente a los estudiantes a participar y creamos un ambiente seguro para la expresión oral. Asimismo, el ítem 4, "*Creamos un ambiente de clase seguro y acogedor donde nuestros estudiantes se sientan cómodos expresándose oralmente sin temor a ser juzgados*", obtiene una media de **4.83** y un valor de prueba T de **11.00**, también significativo (**Sig = 0,000**). Este dato subraya la importancia que otorgamos a la participación activa y al ambiente inclusivo en el aula, lo cual puede tener un impacto positivo en el desarrollo lingüístico y la confianza de los estudiantes.

Por otro lado, los ítems 3 y 5 también muestran una alta importancia en los datos. El ítem 3, "*Brindamos retroalimentación constructiva y orientada a la mejora de la expresión oral de nuestros estudiantes, de manera respetuosa y positiva*", obtiene una media de **4.67** y un valor de prueba T de **5.00**, mientras que el ítem 5, "*Reconocemos y valoramos los esfuerzos de nuestros estudiantes por mejorar su expresión oral, incluso si su progreso es lento*", también obtiene una media de **4.67** y un valor de prueba T de **7.906**, ambos significativos (**Sig = 0,000**). Estos hallazgos reflejan una práctica docente centrada en el estudiante y comprometida con su desarrollo lingüístico y emocional.

Sin embargo, el ítem 1, "*Nos esforzamos por comprender las emociones y sentimientos de nuestros estudiantes durante las actividades de expresión oral*", ocupa el último lugar en importancia, con una media de **4.17** y un valor de prueba T de **2.445**, también significativo (**Sig = 0,000**). Esto sugiere que puede haber margen para mejorar nuestro esfuerzo por comprender las emociones y sentimientos de los estudiantes durante las actividades de expresión oral.

El primer capítulo de nuestro estudio ha obtenido una media de **4.63** y muestra una tendencia hacia la frecuencia "muy frecuentemente", lo que indica que nosotros como profesores estamos superando las expectativas al fomentar un ambiente de aprendizaje

inclusivo y empático. A pesar de estos resultados positivos, identificamos áreas específicas, como la comprensión emocional, donde podemos trabajar para mejorar la práctica docente y promover un ambiente más comprensivo y solidario en el aula durante las actividades de expresión oral.

### Análisis del segundo bloque

En nuestro estudio, el objetivo de este eje, titulado "*Ansiedad lingüística en la expresión oral*", es comprender cómo percibimos y abordamos como profesores la ansiedad lingüística de los estudiantes durante las actividades de expresión oral. Para ello, analizamos las respuestas recopiladas en el primer capítulo de nuestro cuestionario, donde presentamos todas las respuestas a los elementos junto con sus frecuencias y porcentajes, así como las medias y la prueba T.

**Tabla 30.** *Ansiedad lingüística en la expresión oral.*

ítems E02	1	2	3	4	5
Observo que algunos de mis estudiantes se sienten ansiosos o nerviosos cuando tienen que hablar frente a sus compañeros durante las actividades de expresión oral.	0 0%	0 0%	0 0%	4 66.7%	2 33.3%
He notado que algunos estudiantes evitan participar en actividades de expresión oral por temor a cometer errores o ser juzgados por sus compañeros.	0 0%	1 16.7%	0 0%	2 33.3%	3 50%
He presenciado que algunos estudiantes se bloquean mentalmente o se les queda en blanco cuando tienen que hablar frente a la clase durante las actividades de expresión oral.	0 0%	0 0%	3 50%	2 33.3%	1 16.7%
He observado que algunos estudiantes experimentan reacciones físicas como temblor o sudoración excesiva cuando tienen que hablar frente a sus compañeros durante las actividades de expresión oral.	0 0%	2 33.3%	2 33.3%	1 16.7%	1 16.7%
Considero que la ansiedad lingüística que experimentan algunos estudiantes en la expresión oral afecta negativamente su desempeño académico o su participación en otras actividades escolares.	00%	0 0%	1 16.7%	0 0%	5 83.3%

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

En cuanto a los resultados, el ítem N°05 destaca con la media más alta, obteniendo un valor de **4.67** y una prueba T = **5.00**, lo que es significativo (**Sig = 0,000**). Este ítem, "Consideramos que la ansiedad lingüística que experimentan algunos estudiantes en la expresión oral afecta negativamente su desempeño académico o su participación en otras

actividades escolares", revela que reconocemos el impacto negativo de la ansiedad lingüística en el rendimiento y la participación de los estudiantes en otras actividades.

En nuestras observaciones de los sujetos **01, 04 y 05**, notamos una disposición activa para abordar esta preocupación, brindando apoyo adicional y alentando a los estudiantes a participar a pesar de sus dificultades, lo que refleja una actitud empática y centrada en el bienestar de los estudiantes.

En segundo lugar en términos de importancia, el ítem 1, con una media de **4.33** y una prueba T = **6.325**, también es relevante (**Sig = 0,000**) y muestra una diferencia positiva en comparación con la media hipotética. Este ítem, "*Observamos que algunos de nuestros estudiantes se sienten ansiosos o nerviosos cuando tienen que hablar frente a sus compañeros durante las actividades de expresión oral*", indica nuestra alta conciencia sobre la ansiedad que experimentan los estudiantes en estas situaciones.

En nuestras observaciones, confirmamos esta percepción al notar signos evidentes de nerviosismo o inquietud en algunos estudiantes durante las actividades de expresión oral, lo que resalta nuestra disposición para abordar esta preocupación y proporcionar el apoyo necesario.

Por otro lado, el ítem 04, con una media de **3.17** y una prueba T = **0.349**, también significativa (**Sig = 0,000**), pero con una dirección ocasional, ocupa el último lugar en términos de importancia. Este ítem, "*Hemos observado que algunos estudiantes experimentan reacciones físicas como temblor o sudoración excesiva cuando tienen que hablar frente a sus compañeros durante las actividades de expresión oral*", señala que notamos estas manifestaciones físicas de ansiedad en algunos estudiantes, aunque podríamos no ser plenamente conscientes o no abordarlas de manera adecuada.

Mientras que en nuestras observaciones de los sujetos **02 y 03**, identificamos una falta de reconocimiento o acción por parte del profesor respecto a estas manifestaciones de ansiedad física, lo que podría indicar una oportunidad perdida para brindar apoyo y orientación a los estudiantes.

El capítulo 02 en su conjunto tiene una media de **4.00** y una alta conciencia y disposición para abordar la ansiedad lingüística de los estudiantes, aunque también señala áreas donde podemos mejorar nuestra práctica docente para promover un ambiente más comprensivo y facilitar el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas.

**Análisis del tercer bloque**

Este capítulo titulado "Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística" tiene como objetivo investigar cómo influye la empatía afectiva del docente en la ansiedad lingüística de los estudiantes. Analizamos el efecto de las interacciones empáticas en la reducción de la ansiedad y en la mejora del rendimiento académico en el aprendizaje de idiomas. En nuestra tabla, presentamos todas las respuestas a los ítems del primer capítulo junto con sus frecuencias, porcentajes, medias y prueba T, y llegamos a los siguientes resultados:

*Tabla 31. impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística.*

Ítems E03	1	2	3	4	5
Creo que la empatía afectiva que demuestro hacia mis estudiantes puede ayudarlos a sentirse más seguros y confiados a la hora de expresarse oralmente en clase.	0 0%	0 0%	0 0%	1 16.7%	5 83.3%
Considero que la comprensión y el apoyo que brindo a mis estudiantes los anima a participar activamente en las actividades de expresión oral, incluso si se equivocan.	0 0%	0 0%	1 16.7%	0 0%	5 83.3%
Creo que la retroalimentación positiva y constructiva que brindo a mis estudiantes puede ayudarlos a reducir su ansiedad y mejorar su desempeño en la expresión oral.	0 0%	0 0%	0 0%	1 16.7%	5 83.3%
Considero que el ambiente de clase positivo y respetuoso que creo puede permitir que mis estudiantes se expresen oralmente sin temor a ser juzgados o ridiculizados.	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	6 100%
Creo que el reconocimiento y la valoración que brindo a mis estudiantes por sus esfuerzos en la expresión oral pueden motivarlos a seguir mejorando y superar su ansiedad.	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	6 100%

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

Los ítems 4 y 5 han obtenido la media más alta, con un valor de **5.00** y una prueba T = **1.066**, lo que es significativo (**Sig = 0,000**), indicando una diferencia positiva entre su media y la hipótesis. La dirección de estas preguntas es hacia "muy frecuentemente", ya que ocuparon el primer lugar en términos de importancia. Estos ítems reflejan la importancia que los profesores dan a crear un ambiente positivo y respetuoso en el aula, así como al reconocimiento y valoración de los esfuerzos de los estudiantes en la expresión oral, lo que influye positivamente en su motivación y reducción de ansiedad.

En el segundo lugar en importancia, las preguntas 1 y 3 han obtenido una media de **4.83** y una prueba T = **11.00**, lo que es relevante (**Sig = 0,000**), mostrando una diferencia positiva con respecto a la media hipotética. Estas preguntas indican que los profesores reconocen el

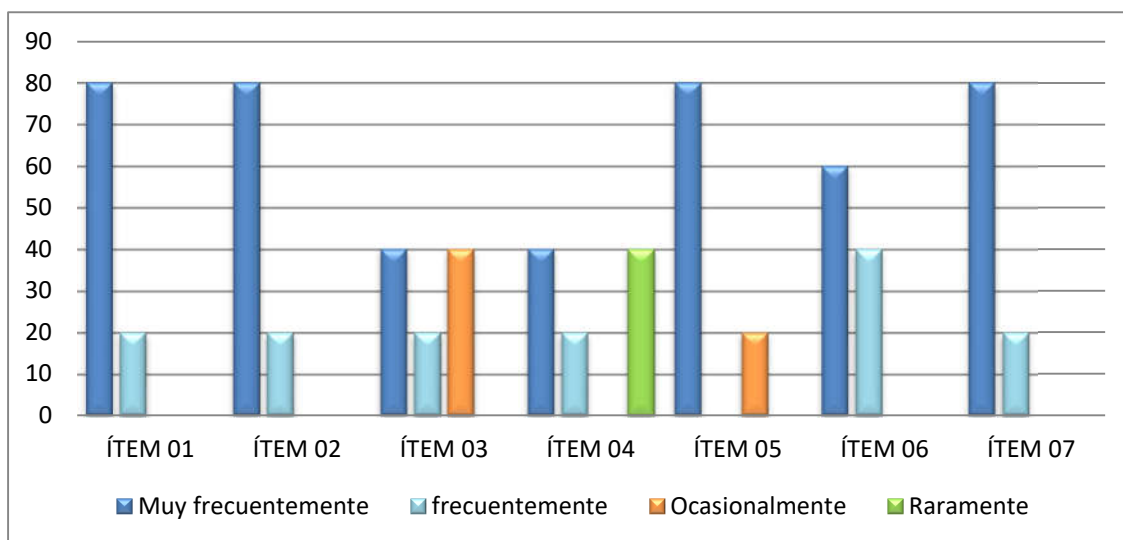
valor de la empatía afectiva y la retroalimentación positiva en el contexto de la expresión oral de los estudiantes, lo que contribuye a su seguridad y confianza en clase.

Por otro lado, la pregunta 2 ha obtenido una media de **4.67** y una prueba T = **5.00**, lo que es relevante (**Sig = 0,000**), y su dirección fue frecuente. Esto sugiere una posible falta de énfasis en la comprensión y apoyo brindado a los estudiantes para fomentar su participación activa, especialmente en situaciones donde puedan cometer errores.

Las observaciones de los sujetos **01, 04 y 05** respaldan estas percepciones, mostrando que los estudiantes responden positivamente a la empatía y la retroalimentación positiva del profesor, lo que incrementa su confianza y seguridad en clase. Sin embargo, la falta de comprensión y apoyo por parte de los sujetos **02 y 03** tiene un impacto negativo en la participación de los estudiantes, haciendo que se sientan menos motivados y seguros para expresarse.

En síntesis, su conjunto tiene una media de **4.87** estos resultados subrayan la importancia de cultivar una relación empática entre profesores y estudiantes, así como de proporcionar retroalimentación constructiva para el desarrollo de habilidades de expresión oral.

**Gráfico 12.** Percepción de la empatía afectiva del docente en la ansiedad lingüística del estudiante durante la expresión oral.



**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla 32.** Estadísticas descriptivas.

Estadísticas descriptivas			
Ítems	Media	Clasificación	

¿Utilizo expresiones faciales y gestos corporales que demuestran interés en lo que dicen mis estudiantes durante las actividades de expresión oral?	<b>4,83</b>	<b>1</b>
¿Cómo fomenta usted como docente el espacio para que los estudiantes reformulen sus ideas o aclaren sus dudas durante las actividades de expresión oral?	<b>4,83</b>	<b>1</b>
¿Observo que algunos de mis estudiantes se muestran inquietos o nerviosos cuando tienen que hablar frente a sus compañeros durante las actividades de expresión oral?	<b>3,50</b>	<b>4</b>
¿He observado que algunos estudiantes experimentan reacciones físicas como temblor o sudoración excesiva cuando tienen que hablar frente a sus compañeros durante las actividades de expresión oral?	<b>3,83</b>	<b>1</b>
¿Creo que la empatía afectiva que demuestro hacia mis estudiantes puede ayudarlos a sentirse más seguros y confiados a la hora de expresarse oralmente en clase?	<b>4,67</b>	<b>2</b>
¿Considero que el ambiente de clase positivo y respetuoso que creo puede permitir que mis estudiantes se expresen oralmente sin temor a ser juzgados o ridiculizados?	<b>4,83</b>	<b>1</b>
¿Considero que el ambiente de clase positivo y respetuoso que creo puede permitir que mis estudiantes se expresen oralmente sin temor a ser juzgados o ridiculizados?	<b>4,33</b>	<b>3</b>

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

Esta tabla muestra las estadísticas descriptivas de las respuestas a varias preguntas (ítem 16- ítem 22) relacionadas con la empatía afectiva y la ansiedad lingüística en estudiantes universitarios en relación con la expresión oral como asignatura.

El ítem 16, ítem 19 y ítem 21 tienen las puntuaciones promedio más altas, con valores de **4.83**, lo que sugiere que los estudiantes tienden a mostrar niveles elevados de empatía afectiva en su expresión oral. Por otro lado, las preguntas ítem 18 e ítem 22 tienen las puntuaciones promedio más bajas, con valores de **3.504** y **4.33** respectivamente, lo que puede indicar niveles moderados o bajos de ansiedad lingüística en comparación con las otras preguntas.

El ítem 17 y ítem 20 tienen puntuaciones promedio intermedias de **4.831** y **4.67** respectivamente, lo que propone niveles moderados de empatía afectiva y ansiedad lingüística.

**Tabla 33.** Estadísticas descriptivas de los profesores.

Estadísticas descriptivas		
Profesor	Media	Clasificación
Sujeto01	<b>5,00</b>	<b>1</b>
Sujeto02	<b>4,60</b>	<b>2</b>

Sujeto 03	4,47	3
Sujeto 04	4,60	2
Sujeto05	4,60	2
Sujeto06	3,73	4

**Fuente:** Datos obtenidos por SPSS.

Esta tabla muestra las estadísticas descriptivas de las evaluaciones realizadas por los profesores en relación con la empatía afectiva y la ansiedad lingüística de los estudiantes en la expresión oral como asignatura.

El profesor evaluado como “01” tiene la puntuación promedio más alta de **5.00**, lo que sugiere que este profesor tiende a percibir niveles más altos de empatía afectiva y/o menor ansiedad lingüística en los estudiantes en comparación con los otros profesores evaluados.

Los profesores “02”, “04” y “05” tienen puntuaciones promedio iguales de **4.60**, lo que los coloca en el segundo lugar en términos de evaluación. Esto indica que estos profesores también son percibidos como bastante empáticos y/o generan niveles moderados de ansiedad lingüística en los estudiantes.

El sujeto “03” tiene una puntuación promedio de **4.47**, colocándose en el tercer lugar en términos de evaluación. Esto indica que este profesor puede tener un nivel ligeramente inferior de empatía afectiva y/o generar un poco más de ansiedad lingüística en comparación con los otros profesores evaluados.

Por último, “06” tiene la puntuación promedio más baja de **3.73**, lo que sugiere que este profesor puede percibirse como menos empático y/o generar niveles más altos de ansiedad lingüística en los estudiantes en comparación con los otros profesores evaluados.

Pues, esta tabla proporciona información sobre cómo diferentes profesores son percibidos en términos de empatía afectiva y ansiedad lingüística por parte de los estudiantes en la expresión oral como asignatura. Esto puede ser útil para identificar áreas de mejora en la enseñanza y el apoyo a los estudiantes.

### 3. DISCUSIÓN

En esta parte, además de presentar los obstáculos y problemas que hemos encontrado a lo largo del experimento, también discutimos los resultados finales y más destacados con respecto a las variables clave del estudio: "Empatía afectiva" y "Ansiedad lingüística".

Finalmente, proponemos soluciones para la enseñanza de los estudiantes que tienen ansiedad lingüística.

Al examinar los resultados del cuestionario y las observaciones realizadas durante las sesiones de los profesores y estudiantes del primer, segundo y tercer curso de Lenguas Extranjeras, podemos llegar a las siguientes conclusiones.

Los resultados del presente Trabajo de Fin de Máster revelan que existe una correlación significativa y positiva entre la empatía afectiva y la ansiedad lingüística en los estudiantes de primer, segundo y tercer curso universitario.

### **3.1. Percepción de Empatía afectiva docente**

#### **3.1.1. Interés auténtico del docente**

Cuando asistimos a las sesiones de observación no participante con los estudiantes de los 3 niveles, notamos que los profesores con altos niveles de Empatía Afectiva-expresión oral fomentaban la creatividad de los alumnos. La creatividad del docente se evidencia en cómo presentan sus proyectos, en las estrategias que emplean y en sus capacidades para pensar de manera original, no limitándose simplemente a repetir lo que ha aprendido.

Estos docentes se esfuerzan por crear un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan valorados, motivados y capaces de alcanzar su máximo potencial. Esto implica no solo transmitir conocimientos, sino también fomentar el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y otras habilidades importantes para la vida.

En los trabajos anteriores de Napan Ramírez Gladys Natividad en (2022), se determinó que existe una relación directa entre la inteligencia emocional y la expresión oral de los estudiantes de primer grado de primaria. Lo diferente con nuestro trabajo es que nuestra población está en la universidad y la suya está en la primaria, esto significa que nuestro tema es novedoso y no había sido tratado.

#### **3.1.2. Ambiente seguro de clase**

Durante nuestras observaciones, hemos notado que la empatía afectiva, la curiosidad y la concentración son conceptos clave que tienen un gran impacto en cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes se sienten cómodos a expresarse oralmente sin temor a ser juzgados.

En un ambiente seguro de clase, los docentes establecen normas claras de conducta y promueven el respeto mutuo entre los estudiantes. Fomentan la comunicación abierta y celebran la diversidad de opiniones y experiencias. Así, sus estudiantes se sienten cómodos, compartiendo sus ideas, haciendo preguntas y participando activamente en las actividades de aprendizaje. Los docentes están atentos a las necesidades emocionales y sociales de sus alumnos, brindando apoyo y orientación cuando sea necesario.

A diferencia del trabajo de Lozano Sánchez (2019) que aborda el tema de La empatía cognitiva y afectiva en la enseñanza de lenguas adicionales, para saber la diferencia entre los tipos de empatía, nuestro estudio está enfocado en un solo tipo de empatía que es la empatía afectiva que hemos relacionado con otra variable que es la ansiedad lingüística. Pues, los resultados en ambos trabajos son diferentes puesto que no tenemos las mismas variables aunque el estudio de Lozano nos permite saber la diferencia entre los dos tipos de empatía.

### **3.2. Ansiedad lingüística en la expresión oral**

#### **3.2.1. Ansiedad al hablar en público**

Hemos constatado que los estudiantes se encuentran ansiosos o nerviosos cuando deben hablar frente a sus compañeros durante las actividades de expresión oral. Al participar en las sesiones de observación no participante con los estudiantes del 1, 2 y 3 curso, podemos apreciar que la mayoría de los estudiantes experimentan cierta dificultad debido a esta presión. La preocupación por hablar correctamente parece afectar a la mayoría de los estudiantes en algún grado. Esto sugiere que la necesidad de hablar correctamente puede ser un factor que influye en la fluidez de expresión de los estudiantes en clase. Esta presión puede ser más intensa para algunas personas, lo que puede afectar significativamente su capacidad para expresarse con naturalidad y fluidez.

Algunas soluciones que pueden ayudar a los estudiantes a superar el miedo al hablar durante actividades de expresión oral:

- Práctica regular: La práctica constante mejora la confianza, ya sea hablando frente a un espejo, grabándose o practicando con otros.
- Respiración profunda: Técnicas de respiración profunda pueden calmar los nervios antes de hablar en público.
- Visualización positiva: Imaginarse hablando con éxito aumenta la autoestima y reduce la ansiedad.

- Desensibilización gradual: Comenzar con actividades menos intimidantes y avanzar gradualmente a hablar en público.
- Enfoque en el contenido: Centrarse en el contenido del discurso reduce la presión sobre el desempeño personal.
- Apoyo emocional: Crear un ambiente seguro y de apoyo disminuye la ansiedad al hablar en público.
- Feedback constructivo: Proporcionar retroalimentación positiva mejora habilidades y confianza.
- Modelado de roles: Presentar ejemplos de oradores puede servir como modelos a seguir.
- Habilidades de comunicación: Enseñar técnicas como el contacto visual y el lenguaje corporal positivo mejora la comunicación y la seguridad.
- Pensamiento positivo: Reemplazar pensamientos negativos con afirmaciones positivas reduce la ansiedad.

Concluimos, con el estudio de Rivera De los Santos y Patricia Isabel (2023) cuyos resultados evidenciaron que no existe correlación entre las variables filtro afectivo y expresión oral en el idioma inglés, es decir tienen un resultado negativo al contrario de nuestro trabajo del que hemos sacado un resultado positivo.

### **3.2.2. Ansiedad lingüística en la expresión oral**

Nuestra asistencia a las clases de nuestra muestra nos permite revelar que los estudiantes evitan tomar clases o participar en actividades que impliquen hablar en público debido a la ansiedad que les genera la expresión oral. Hay varios factores que pueden contribuir a la ansiedad lingüística en la expresión oral. Uno de los más importantes es el miedo al juicio o la evaluación negativa por parte de los demás, ya sea por errores gramaticales, pronunciación incorrecta o simplemente por sentirse avergonzado al hablar en público. Además, la falta de confianza en las habilidades lingüísticas y el temor a no ser comprendido también pueden desempeñar un papel relevante en el desarrollo de esta ansiedad.

Aquí algunas recomendaciones para ayudar a los estudiantes a superar la ansiedad lingüística en la expresión oral:

- Crear un ambiente de apoyo: Promueve un espacio en el aula donde los estudiantes se sientan seguros al expresarse, con respeto entre compañeros y estímulo constante del profesor.

- Practicar la exposición gradual: Comienza con actividades orales simples y aumenta gradualmente la complejidad a medida que los estudiantes ganen confianza.
- Proporcionar retroalimentación constructiva: Destaca fortalezas y ofrece sugerencias suaves para mejorar, evitando críticas negativas.
- Enseñar estrategias de manejo del estrés: Introduce técnicas de relajación para controlar la ansiedad antes y durante la expresión oral.
- Fomentar la práctica regular: Brinda oportunidades frecuentes para practicar dentro y fuera del aula.
- Utilizar el juego de roles: Practica situaciones específicas de comunicación en un entorno seguro.
- Celebrar el progreso: Reconoce logros, incluso pequeños avances, para motivar y aumentar la autoestima.
- Fomentar el aprendizaje autónomo: Proporciona recursos adicionales para que los estudiantes practiquen y mejoren por sí mismos.

Terminamos esta parte con el trabajo de Elena GoñiOsácar (2019) cuyo resultado presenta en una serie de mapas conceptuales que muestran las fuentes y consecuencias de la ansiedad lingüística de los alumnos de los casos y las estrategias efectivas halladas. En diferencia de nuestro estudio, nosotros elegimos la ansiedad lingüística con la empatía afectiva, pues es evidente que no obtengamos los mismos resultados.

### **3.3. Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística**

#### **3.3.1. Empatía Afectiva y la Seguridad en Clase**

Hemos observado que la empatía afectiva que demuestra el docente les ayuda a sentir más seguros y confiados a la hora de expresarles oralmente en clase. La seguridad de los estudiantes en clase es también fundamental para su desarrollo académico y emocional. Cuando los estudiantes se sienten seguros en el aula, son más propensos a participar activamente en las actividades de aprendizaje, expresar sus ideas y hacer preguntas. La seguridad en clase puede estar relacionada con varios aspectos, como el ambiente físico (por ejemplo, un aula bien organizada y libre de peligros), las relaciones interpersonales (incluyendo la ausencia de acoso o intimidación) y el clima emocional general del aula como la presencia de apoyo emocional por parte del profesorado y los compañeros. Cuando se fomenta la empatía afectiva y la seguridad en clase, los estudiantes son más propensos a desarrollar relaciones positivas entre

ellos y con sus profesores, lo que puede contribuir a un mejor rendimiento académico, una mayor satisfacción escolar y un mayor bienestar emocional.

Es una buena actitud del profesor que deja a sus alumnos sentirse bien para que puedan expresarse de manera espontánea y segura y para que hagan más esfuerzo. Aquí hay unas recomendaciones para seguirla:

- Práctica guiada en parejas o grupos pequeños fomenta la expresión oral con apoyo mutuo.
- Simulaciones de situaciones reales promueven la práctica de hablar en público.
- Feedback detallado sobre habilidades de expresión oral enfocado en claridad, volumen, entonación y postura.
- Modelado de técnicas efectivas a través de ejemplos concretos.
- Creación de un ambiente seguro que ve los errores como oportunidades de aprendizaje.
- Incorporación regular de actividades de expresión oral en el plan de estudios.

Es evidente que nuestro estudio es particular, ya que el trabajo de Rivera De los Santos y Patricia Isabel (2023) obtuvo resultados negativos, mientras que los nuestros fueron positivos.

### **3.3.2. Retroalimentación positiva en la expresión oral**

Durante nuestra asistencia a las sesiones, realizamos una observación desde una perspectiva no participante, la cual ha mostrado que la retroalimentación positiva y constructiva del docente ayuda a reducir la ansiedad y mejora el desempeño en la expresión oral. La retroalimentación positiva puede ser una herramienta efectiva para reducir la ansiedad de los estudiantes. Cuando reciben elogios y comentarios alentadores sobre su desempeño, como su claridad y fluidez, los estudiantes tienden a sentirse más seguros y motivados. Este refuerzo de la autoconfianza disminuye el temor al fracaso, permitiendo a los estudiantes expresarse de manera más libre y natural. Además, al crear un ambiente de apoyo, donde los esfuerzos de los estudiantes son reconocidos y valorados, la retroalimentación positiva facilita un proceso de aprendizaje más efectivo y placentero en la expresión oral.

Es maravilloso ver que los profesores apliquen métodos de enseñanza tan beneficiosos para el bienestar de sus estudiantes, fomentando su capacidad de hablar en público sin miedo.

Sin embargo, para que todos puedan aplicar esto, recomendamos integrar la retroalimentación positiva de manera sistemática en las actividades de expresión oral. Esto podría implicar establecer momentos específicos durante las clases para que los estudiantes compartan sus ideas y opiniones, proporcionando luego comentarios constructivos y elogios sobre su desempeño. Además, podría ser útil incorporar actividades de práctica guiada donde los estudiantes reciban retroalimentación detallada sobre aspectos específicos de su expresión oral, como la pronunciación o la estructura del discurso. Al hacer de la retroalimentación positiva una parte integral del proceso de aprendizaje, se puede fomentar un ambiente de apoyo que promueva la confianza y la reducción de la ansiedad en la expresión oral.

Finalmente, estudios previos de Lozano Sánchez (2019) abordan la diferencia entre la empatía afectiva y la cognitiva, mientras que en nuestros resultados se aborda la relación entre la empatía afectiva y la ansiedad lingüística. Es decir, cuando hay empatía afectiva, se reduce la ansiedad lingüística de los estudiantes.

### **3.4. Percepción de la empatía afectiva docente**

A continuación, presentamos la discusión de resultados relacionada con la percepción de la empatía afectiva docente.

#### **3.4.1. Fomentar la participación activa en expresión oral**

Cuando asistimos a las sesiones de observación no participante con los estudiantes de los tres niveles, notamos que los profesores que poseen altos niveles de empatía afectiva y habilidades de expresión oral estimulan la creatividad de los estudiantes, incluso si cometen errores. La creatividad del docente se refleja en la forma en que presenta sus proyectos, las estrategias que utilizay su capacidad para pensar de manera original, en lugar de limitarse a repetir lo que han aprendido.

Para mejorar el estilo de aprendizaje en la expresión oral, recomendamos crear un ambiente seguro y de apoyo, usar actividades dinámicas como debates y juegos de rol, proporcionar retroalimentación constructiva enfocada en lo positivo y fomentar el trabajo colaborativo para reducir la presión individual. Además, los docentes deben modelar buenas prácticas de comunicación y utilizar herramientas tecnológicas, como grabaciones de voz y plataformas de discusión en línea. Es importante seleccionar temas relevantes, establecer metas claras y alcanzables, practicar de manera regular y reconocer los logros de los estudiantes para aumentar su confianza y motivación. Estas tácticas, junto con la empatía afectiva de los docentes, pueden mejorar significativamente la participación activa de los estudiantes.

En estudios previos de NapanRamirez Gladys Natividad en 2022, se ha establecido que hay una relación directa entre la inteligencia emocional y la expresión oral en estudiantes de primer grado de primaria. La diferencia con nuestro trabajo radica en que nuestra población es universitaria, mientras que la suya era de primaria. Esto significa que nuestro estudio es novedoso y aborda un aspecto que no se había explorado anteriormente.

### **3.4.2. Comprender las Emociones Estudiantiles en la Expresión Oral**

Durante nuestras observaciones, hemos notado que los profesores se esfuerzan por comprender las emociones y sentimientos de sus estudiantes durante las actividades de expresión oral. Este enfoque es crucial para crear un ambiente educativo positivo, cultivando la confianza de los estudiantes y fomentando su participación activa.

Al entender las emociones de los estudiantes, los educadores pueden identificar necesidades individuales y adaptar su enseñanza para brindar el apoyo necesario. Además, esta práctica promueve la autoconciencia emocional y fortalece la relación entre maestros y estudiantes, creando un espacio seguro para la expresión honesta. Pues, comprender las emociones de los estudiantes mejora el entorno de aprendizaje y contribuye a su desarrollo emocional y bienestar general.

Para fomentar una comprensión más profunda de las emociones y sentimientos de los estudiantes durante las actividades de expresión oral, los profesores deben seguir algunas recomendaciones prácticas. Primero, deben escuchar activamente a los estudiantes y mostrar interés genuino en sus preocupaciones emocionales, lo que puede incluir círculos de discusión o momentos de reflexión. Además, los educadores deben modelar habilidades emocionales, demostrando cómo reconocer y manejar las emociones en situaciones de expresión oral. También es crucial proporcionar retroalimentación específica y constructiva sobre la expresión emocional de los estudiantes, ayudándoles a comprender y utilizar sus emociones de manera efectiva en la comunicación. Por último, integrar actividades de desarrollo de la inteligencia emocional en el plan de estudios permitirá a los estudiantes explorar y entender mejor sus propias emociones y las de los demás. Estas prácticas crearán un ambiente de aprendizaje más empático y comprensivo, donde los estudiantes se sientan apoyados y valorados en su proceso de expresión oral.

En contraste con el trabajo de Lozano Sánchez (2019), que explora tanto la empatía cognitiva como la afectiva en la enseñanza de lenguas adicionales, nuestro estudio se centra

específicamente en la empatía afectiva. Hemos investigado cómo esta se relaciona con la ansiedad lingüística. Nuestros resultados difieren de los suyos porque examinamos variables distintas, aunque su investigación nos ayuda a comprender las diferencias entre los dos tipos de empatía.

### **3.5. Ansiedad lingüística en la expresión oral**

A continuación, presentamos la discusión de resultados relacionada con la ansiedad lingüística en la expresión oral.

#### **3.5.1. Miedo de los estudiantes al hablar en público**

Hemos notado que los estudiantes se ponen nerviosos al hablar frente a sus compañeros durante las actividades de expresión oral. Durante nuestras sesiones de observación con estudiantes de primer, segundo y tercer año, hemos visto que sienten la presión de hablar correctamente y les resulta difícil expresarse con fluidez en clase. La mayoría parece enfrentar dificultades debido a esta presión. La preocupación por hablar correctamente parece afectar a la mayoría de los estudiantes en cierto grado, lo que sugiere que esto influye en su fluidez al expresarse en clase. Esta presión puede ser más fuerte para algunas personas, lo que puede impactar en su habilidad para hablar de manera natural y fluida.

Para ayudar a los estudiantes a superar la presión al hablar en público, es fundamental crear un ambiente de apoyo y confianza en el aula. Los profesores pueden implementar estrategias como actividades de expresión oral en grupos pequeños, donde los estudiantes se sientan más cómodos para practicar y recibir retroalimentación constructiva. Además, se pueden ofrecer técnicas de respiración y relajación para manejar la ansiedad antes de hablar en público. Fomentar la práctica regular y elogiar el esfuerzo en lugar de centrarse únicamente en el resultado final puede ayudar a reducir la presión y aumentar la confianza de los estudiantes. También es importante reconocer y valorar la diversidad en los estilos de comunicación, permitiendo a los estudiantes expresarse de manera auténtica sin temor a ser juzgados por la perfección lingüística. Establecer expectativas realistas y brindar oportunidades para el crecimiento gradual también puede contribuir a que los estudiantes se sientan más seguros y cómodos al expresarse en público.

Después de analizar el estudio de Rivera De los Santos, Patricia Isabel (2023), llegamos a la conclusión de que sus resultados indican que no hay una conexión entre el filtro emocional

y la habilidad de expresión oral en inglés. Esto significa que obtuvieron un resultado negativo, a diferencia de nuestro trabajo, donde encontramos una correlación positiva en nuestras investigaciones.

### **3.6. Impacto de la empatía afectiva docente sobre la ansiedad lingüística**

#### **3.6.1. Empatía afectiva y Seguridad en el Aula**

Hemos observado que cuando los profesores muestran empatía afectiva, los estudiantes se sienten más seguros y confiados al expresarse oralmente en clase. Esta sensación de seguridad en el aula es crucial para el progreso tanto académico como emocional de los alumnos. Un entorno seguro fomenta una mayor participación, el intercambio de ideas y la formulación de preguntas. Diversos factores influyen en este sentimiento de seguridad, como un entorno físico seguro y bien organizado, relaciones interpersonales positivas sin acoso ni intimidación, y un clima emocional favorable donde profesores y compañeros brindan apoyo emocional.

Hemos constatado que fomentar la empatía y la seguridad en el aula no solo promueve relaciones positivas, sino que también mejora el rendimiento académico, aumenta la satisfacción escolar y fortalece el bienestar emocional de los estudiantes.

Para crear un ambiente de empatía afectiva y seguridad en el aula, es esencial que los profesores practiquen la escucha activa y demuestren interés genuino en las emociones y preocupaciones de los alumnos. Es importante crear un espacio de aceptación donde los estudiantes se sientan libres de expresarse sin temor a ser juzgados. Los profesores deben modelar comportamientos empáticos y proporcionar retroalimentación constructiva que promueva la autoestima y el crecimiento emocional. Además, hay que fomentar la comunicación abierta y la colaboración entre los alumnos para fortalecer los lazos y promover un sentido de pertenencia en el aula. Es recomendable incorporar actividades diseñadas para desarrollar habilidades emocionales, como la resiliencia y la autoestima, también puede ser beneficioso para ayudar a los estudiantes a gestionar sus emociones y relaciones interpersonales de manera efectiva.

Nuestro estudio se destaca por ser único y difiere del trabajo de Rivera De los Santos y Patricia Isabel (2023), ya que mientras su estudio arrojó resultados negativos, los nuestros son positivos.

### **3.7. Comprensión y el respaldo en el fomento de la expresión oral**

Durante la observación no participante de las sesiones, hemos evidenciado que el profesor utiliza estrategias de comprensión y apoyo para motivar a los estudiantes a participar en actividades de expresión oral, incluso cuando cometen errores. Los elogios y comentarios alentadores aumentan la confianza de los estudiantes, reduciendo su miedo al fracaso y permitiéndoles expresarse con mayor libertad. Los profesores emplean métodos efectivos para garantizar el bienestar de los estudiantes, creando un ambiente seguro y alentador en el aula. Escuchan activamente, validan ideas y preocupaciones, y fomentan un diálogo abierto. Diseñan actividades como debates y presentaciones para promover la participación oral, y proporcionan retroalimentación constructiva. El uso de modelos de comunicación efectiva por parte del profesor sirve de ejemplo para los estudiantes. Reconocer y celebrar los esfuerzos y logros de los estudiantes es esencial para brindarles la confianza y motivación necesarias para mejorar sus habilidades de expresión oral.

En comparación con el estudio anterior de Lozano Sánchez (2019), encontramos un resultado contrastante. Mientras que su investigación se centra en la distinción entre la empatía afectiva y cognitiva, nosotros exploramos la relación entre la empatía afectiva y la ansiedad lingüística. Descubrimos que cuando existe empatía afectiva, la ansiedad lingüística de los estudiantes tiende a disminuir. Esto sugiere que un ambiente empático no solo fomenta la participación activa, sino que también reduce el estrés asociado con la expresión oral, facilitando un aprendizaje más efectivo y una mayor confianza en las habilidades comunicativas de los estudiantes.

## **4. Evaluación global**

El análisis completo revela que cuando los profesores muestran empatía afectiva hacia sus estudiantes, estos tienden a experimentar menos ansiedad al expresarse verbalmente. Esto significa que cuando los profesores crean un ambiente de aula donde los estudiantes se sienten seguros y apoyados, estos están más dispuestos a participar activamente en las actividades de expresión oral y a superar sus miedos relacionados con el habla en público. Para lograr esto, tanto estudiantes como profesores sugieren estrategias prácticas como la práctica regular, recibir retroalimentación constructiva y ver modelos de comportamiento positivo por parte de los profesores.

Además, se destaca la importancia de que los profesores entiendan las emociones de los estudiantes y adapten su enseñanza para satisfacer sus necesidades individuales. Esto significa que cuando los profesores muestran preocupación genuina por el bienestar emocional de los estudiantes, estos se sienten más seguros y confiados en el aula. En resumen, el estudio propone que la empatía afectiva de los profesores juega un papel crucial en la reducción de la ansiedad lingüística de los estudiantes y en la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y comprensivo. Esto resalta la importancia de fomentar relaciones empáticas entre profesores y estudiantes para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en lo que respecta a la expresión oral.

## **5. Propuesta**

A través de nuestro trabajo y la observación no participante, hemos llegado a comprender el papel fundamental que desempeña la empatía afectiva del profesor en la reducción de la ansiedad lingüística de sus estudiantes. Sin embargo, hemos identificado un aspecto adicional que merece atención en futuras investigaciones: la empatía entre los propios estudiantes, que también resulta crucial para el éxito del proceso didáctico.

Nuestro análisis revela que el profesor exhibe altos niveles de empatía afectiva, lo que se correlaciona con una menor ansiedad lingüística entre los estudiantes de licenciatura. Este hallazgo sugiere que, para que la empatía del profesor tenga un impacto efectivo, es necesario fomentar el entendimiento y la comunicación entre los propios estudiantes. En este sentido, un profesor empático no solo se centra en su propia relación con los estudiantes, sino que también promueve un ambiente de colaboración y apoyo mutuo entre los alumnos.

Basándonos en estas observaciones, proponemos una serie de sugerencias teóricas dirigidas al profesor, así como prácticas que involucran tanto al profesor como a los estudiantes.

### **5.1. Promover un ambiente inclusivo**

Para ser un docente empáticamente afectivo, es esencial promover un ambiente inclusivo en el aula. Esto implica crear un espacio seguro donde los estudiantes se sientan confiados y motivados para participar activamente. Establecer normas claras de respeto y aceptación es fundamental; cada alumno debe sentirse valorado y capaz de expresar sus ideas sin temor a ser juzgado. Además, fomentar la participación equitativa de todos los estudiantes en las actividades y debates contribuye a formar una comunidad cohesionada, donde todas las

voces son igualmente importantes. Reconocer y celebrar la diversidad presente en el aula, ya sea cultural, lingüística u otra, es esencial para promover un ambiente inclusivo donde cada estudiante se sienta acogido y respetado.

### **5.2. Practicar la Empatía Afectiva**

Los docentes deben mostrar empatía activa para establecer relaciones positivas y brindar apoyo emocional a los estudiantes. Esto no implica solo prestar atención activa a lo que dicen los estudiantes, sino también comprender sus sentimientos y puntos de vista desde una perspectiva genuina. Se establece una conexión de confianza al demostrar un verdadero interés en las preocupaciones y experiencias de los estudiantes. Ajustar el enfoque pedagógico a las necesidades de los estudiantes y estar dispuesto a ayudar en cualquier situación, ayuda a crear un ambiente en el que los estudiantes se sientan apoyados y comprendidos.

### **5.3. Modelar una Comunicación Positiva**

La comunicación del profesor tiene un impacto significativo en el clima emocional del aula y en la autoestima de los estudiantes. Utilizar un lenguaje alentador y respetuoso ayuda a construir un ambiente de aprendizaje positivo donde los estudiantes se sienten seguros para expresarse sin miedo al juicio. Proporcionar retroalimentación constructiva que reconozca el esfuerzo y el progreso de los estudiantes, en lugar de centrarse únicamente en los errores, fomenta la motivación y el compromiso con el aprendizaje. Al promover el diálogo abierto y la colaboración, se crea un espacio donde los estudiantes se sienten valorados y escuchados, lo que contribuye a un ambiente de respeto mutuo y confianza.

### **5.4. Demostrar Empatía Fuera del Aula**

El profesor puede ser comprensivo y solidario no solo durante las clases, sino también fuera de ellas. Mostrar interés en cómo están los estudiantes en su vida personal y emocional es clave. Estar ahí para escuchar y apoyar a aquellos que enfrentan dificultades ayuda a construir una relación de confianza y apoyo mutuo. Además, promover la colaboración y el compañerismo entre los estudiantes fortalece el sentimiento de comunidad y apoyo. Cuando el profesor se preocupa por el bienestar de los estudiantes más allá de sus estudios, se fortalecen los lazos emocionales y se crea un ambiente donde todos se sienten valorados y cuidados.

### **5.5. Implementar Estrategias de Reducción de la Ansiedad Lingüística**

Para ayudar a los estudiantes a superar la ansiedad lingüística, el profesor puede desmitificar los errores, ofrecer apoyo adicional y enseñar técnicas de relajación. Esto les permite sentirse más seguros y cómodos al comunicarse en el aula.

### **5.6. Utilizar Recursos Visuales y Prácticos**

La inclusión de elementos visuales como imágenes, gráficos y videos, así como la implementación de actividades prácticas como juegos de roles y proyectos creativos, puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos y a practicar el idioma de manera significativa. Esta variedad de recursos les permite visualizar conceptos abstractos y aplicar el idioma en situaciones prácticas, lo que aumenta su confianza y disminuye la ansiedad al enfrentarse a la comunicación real.

### **5.7. Fomentar la Autoaceptación y la Autoestima**

El profesor desempeña un papel vital en el fortalecimiento de la autoaceptación y la autoestima de los estudiantes, aspectos esenciales para reducir la ansiedad lingüística. Al celebrar los esfuerzos y logros de cada estudiante, sin importar su nivel de competencia lingüística, se promueve una mentalidad de crecimiento. Alentar el establecimiento de metas alcanzables y reconocer el progreso a lo largo del tiempo fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma. Proporcionar elogios y reconocimiento refuerza la confianza de los estudiantes en sus habilidades y los motiva a seguir mejorando.

### **5.8. Aplicar la Pirámide de Maslow**

En el contexto educativo, la empatía afectiva del docente contribuye a satisfacer las necesidades de seguridad, pertenencia y estima de los estudiantes. Cuando los estudiantes se sienten comprendidos, valorados y apoyados emocionalmente por sus profesores, se crea un ambiente de confianza y seguridad psicológica que es fundamental para su bienestar emocional y su motivación para aprender.

Implementando estas prácticas, se puede mejorar significativamente la percepción de la empatía efectiva en la docencia, lo cual no solo reduce la ansiedad lingüística, sino que también crea un ambiente educativo más positivo y enriquecedor.

*Figura 1. Pirámide de Maslow.*

**Fuente:** Elaboración propia

### *la pirámide de Maslow*



Por otro lado, la ansiedad lingüística puede interferir con la satisfacción de las necesidades emocionales de los estudiantes al generar inseguridad, miedo al juicio social y sentimientos de incompetencia en el ámbito lingüístico. Los estudiantes que experimentan ansiedad lingüística pueden tener dificultades para desarrollar un sentido de pertenencia y autoestima en el aula, lo que afecta negativamente su capacidad para alcanzar su máximo potencial académico y personal. Utilizando este enfoque, podemos diseñar estrategias y actividades que aborden estas necesidades, promoviendo así un ambiente de aprendizaje más propicio y efectivo. Además, nos permite evaluar el impacto de nuestras intervenciones en el bienestar general de los estudiantes, lo que nos ayuda a ajustar y mejorar nuestras prácticas educativas de manera continua.

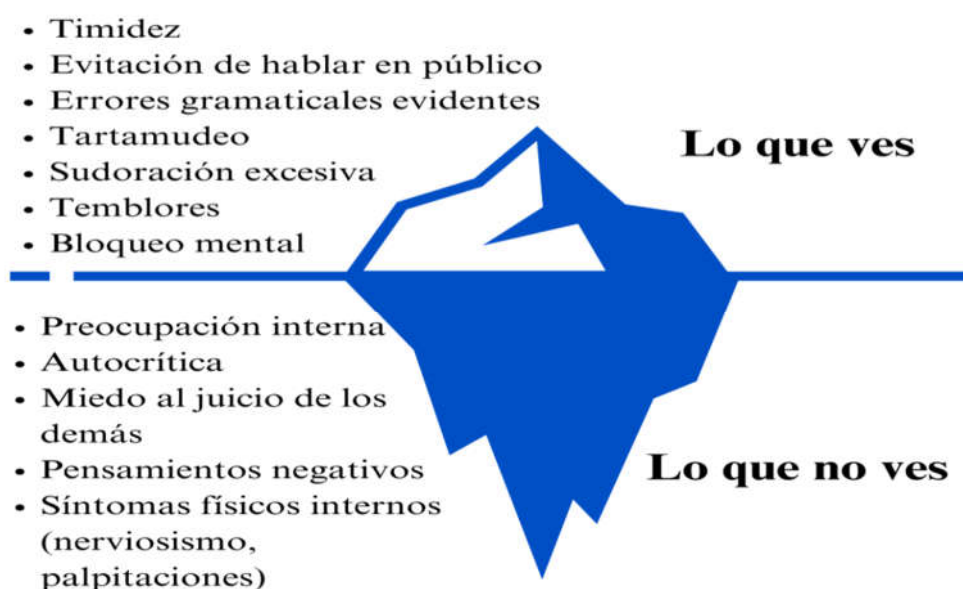
#### **5.9. Comportamiento visible e invisible**

La empatía afectiva del docente, que se manifiesta en su comportamiento visible hacia los estudiantes, como el tono de voz, las expresiones faciales y las interacciones verbales, representa la parte visible del iceberg. Sin embargo, debajo de la superficie, están los

sentimientos más profundos de conexión emocional y comprensión que el docente experimenta hacia sus estudiantes.

Por otro lado, la ansiedad lingüística de los estudiantes puede ser una preocupación subyacente que no siempre es visible en el aula. Aunque los síntomas como la timidez al hablar en público o cometer errores gramaticales pueden ser evidentes, las preocupaciones y el estrés internos relacionados con el uso del idioma pueden estar ocultos debajo de la superficie, afectando el rendimiento académico y emocional de los estudiantes. Comprender esta dinámica nos ayuda a mejorar nuestras intervenciones educativas y a promover un ambiente de aprendizaje más positivo y enriquecedor.

*Figura. 1. Teoría del Iceberg de Hemingway.*



**Fuente:** Elaboración propia.

<sup>3</sup> **Anexo:** Sugerimos añadir el enlace del vídeo en la propuesta  
[https://drive.google.com/file/d/1xZcf\\_ij5CziiNU8jULCyMp3is-x35gu\\_/view?usp=gmail](https://drive.google.com/file/d/1xZcf_ij5CziiNU8jULCyMp3is-x35gu_/view?usp=gmail)



### CONCLUSIÓN GENERAL

En este apartado, presentamos las conclusiones de nuestra investigación, que revelan importantes resultados sobre la relación entre la empatía afectiva y la ansiedad lingüística en los discentes universitarios de primer, segundo y tercer curso de la licenciatura de español como lengua extranjera. Nuestro estudio se basó en dos objetivos generales: determinar esta correlación y proponer formas de reducir la ansiedad lingüística en entornos universitarios a través de la empatía afectiva.

Mediante la aplicación de un cuestionario para evaluar la empatía afectiva y una ficha de observación no participante para medir la ansiedad lingüística, hemos obtenido datos sólidos y confiables que nos han permitido alcanzar nuestros objetivos. Confirmamos una estrecha relación entre la empatía afectiva de los docentes y la ansiedad lingüística de los discentes. Basándonos en estos resultados, desarrollamos una propuesta que integra principios de ansiedad lingüística y empatía afectiva.

Logramos nuestros objetivos específicos gracias al análisis de los datos obtenidos. En primer lugar, hemos evaluado la empatía percibida por los discentes hacia los docentes de español. Seguidamente, hemos medido los niveles de ansiedad lingüística en situaciones de comprensión y expresión oral, y hemos comparado el nivel de ansiedad lingüística experimentado por los discentes durante las sesiones de diferentes docentes.

Validamos nuestra hipótesis general de que una mayor empatía afectiva por parte de los docentes se asocia con una disminución en los niveles de ansiedad lingüística en los discentes. Los resultados de nuestra investigación han revelado una correlación significativa entre la empatía afectiva del docente y la ansiedad lingüística de los discentes. Aquellos que han percibido mayor empatía mostraron niveles más bajos de ansiedad. Asimismo, nuestros análisis cualitativos han señalado que el respaldo emocional proporcionado por los docentes influyó de manera considerable en la confianza y autoeficacia de los discentes para expresarse oralmente en español.

Los resultados sugieren que trabajar la empatía afectiva del docente puede no solo atenuar la ansiedad lingüística, sino también fomentar un entorno educativo más favorable. Subrayamos la importancia de promover la empatía en la enseñanza del español como lengua extranjera para mejorar la experiencia de aprendizaje de los discentes universitarios.

Nuestra investigación también abre el camino para futuros estudios en este campo, ofreciendo una base sólida para investigaciones adicionales sobre la relación entre la empatía docente y la ansiedad lingüística. Estos descubrimientos podrían explorar diferentes áreas educativas y tipos de estudiantes, así como crear actividades específicas para fomentar la empatía afectiva y reducir la ansiedad lingüística en el aula de español como lengua extranjera.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Luis., J. (s/f). El Método de la Investigación Research Method. Obtenido de Spentamexico.org website: [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf). Consultado el 5 de 2 de 2024.

Bizarro, W., Sucari, W., & Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista innova educación*, 1(3), 374-390.

Callejas Villalobos, N. Y. (2022). Fortalecimiento del filtro afectivo a través de la implementación de secuencias didácticas interactivas (classroom) para desarrollar las habilidades (listening-speaking) de la lengua extranjera: inglés en los estudiantes de la Institución Educativa San F. *Tesis doctoral*. Cartagena, Universidad de Cartagena.

Carrillo, P. O., & Berges, B. M. (2009). Evolución conceptual de la Empatía. *Iniciación a la investigación*, (4). Obtenido de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/307>. Consultado el 17 de 2 de 2024

Cortés, M. E. (2005). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. (pág. 105). Ciudad del Carmen, México: Universidad Autónoma del Carmen.

Cyrułnik, B. (2020). *De cuerpo y alma: Neuronas y afectos: la conquista del bienestar*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

De los Santos, R., & Ysabel, P. (2023). *Filtro afectivo y expresión oral en el idioma inglés en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Ventanilla, 2023*. Universidad César Vallejo.

Díaz Martínez, A. (2022). La ansiedad y otras variables afectivas en el aula de ELE: El papel del profesor. Estrategias docentes. Obtenido de [https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/22057/DiazMartinezArmand\\_Treball.pdf?sequence=1](https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/22057/DiazMartinezArmand_Treball.pdf?sequence=1). Consultado el 23 de 3 de 2024.

Investigacion, I., Espinoza-Pajuelo, L. Á., & Ochoa-Pachas, J. M. (2020). El nivel de investigación relacional en las ciencias sociales. *ACTA JURÍDICA PERUANA*, 3(2), 93–111. Obtenido de <http://201.234.119.250/index.php/AJP/article/view/257>. Consultado el 5 de 1 de 2024.

Fernández-Pinto, I. L.-P. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 284-298.

Figueroa Funes, J. (2018). Inteligencia emocional, empatía y rendimiento académico en estudiantes. *Revista de Psicología*, 29(2), 345-362.

Napan Ramirez, G. N. (2022). Inteligencia emocional y expresión oral en estudiantes de primaria en una institución. *Revista de Educación y Pedagogía*, 27(1), 123-145.

Lozano Sánchez, M. T. (2019). *La empatía cognitiva y afectiva en la enseñanza de lenguas adicionales* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Rivera De los Santos, P. I. (2023). *Filtro Afectivo y expresión oral en idioma inglés en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Ventanilla* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Göni Osácar, E. (2019). La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto

universitario español (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. Obtenido de <https://zaguan.unizar.es/record/79390>. Consultado el 12 de 2 de 2024.

Jarie, L. (2016). Influencia de la ansiedad lingüística sobre la competencia de expresión oral en la lengua extranjera francés como segunda lengua extranjera y en la modalidad bilingüe en la Educación Secundaria Obligatoria. *Tesis doctoral*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

Aguirre Moya, J., Pérez Sánchez, L., & Gómez Ruiz, M. (2022). El impacto de las políticas educativas en la formación de docentes. *Revista de Educación Contemporánea*, 34(2), 123-145.

Barrilaro Portillo, J. (2020). Análisis crítico de las reformas educativas en América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 28(3), 67-89.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.

Minedu. (2019). *Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB)*. Ministerio de Educación. Obtenido de <https://www.minedu.gob.pe/cneb>. Consultado el 17 de 2 de 2024.

Krashen, S. (1981). *Adquisición del lenguaje y aprendizaje del segundo idioma*. Pergamon Press.  
González Hernández, A., & Portolés Ariño, A. (2016). La empatía como factor determinante en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 372, 123-145.

Marqués, P., et al. (2017). Ansiedad lingüística en estudiantes universitarios: Factores determinantes y consecuencias. *Revista de Psicología Educativa*, 24(1), 45-67.

Sebastián Amat, S., et al. (2019). Empatía afectiva y competencia comunicativa en estudiantes de licenciatura en expresión oral. *Comunicación y Educación*, 36(2), 89-102.

Pedley, M. (2017). Comprensión de la empatía: Características y relevancia para la educación. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 345-360.

Horwitz, E. K. (2010). Ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas: Entendimiento y mitigación de sus efectos en el aprendizaje y la enseñanza. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.

Beesdo, K., et al. (2009). Ansiedad generalizada y depresión en atención primaria: Prevalencia, reconocimiento y manejo. *Journal of Clinical Psychiatry*, 70(4), e10.

Aguirre Moya, P., González-Simón, M., & García-Pérez, M. A. (2022). Empatía y aprendizaje de idiomas en estudiantes de secundaria: Un estudio cuantitativo. *RIALE. Revista de Investigación en Aprendizaje de Lenguas*, 25(1), 15-32.

Bar-On, R. (1997). *Inventario de Cociente Emocional (EQ-i): Una prueba de inteligencia emocional*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Batson, C. D. (1991). *La pregunta del altruismo: Hacia una respuesta psicosocial*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Davis, M. H. (1996). *Empatía: Un enfoque psicológico social*. Boulder, CO: Westview Press.

- Fenichel, O. (1947). *La teoría psicoanalítica de la neurosis*. Nueva York, NY: W. W. Norton & Company.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). *Empatía en niños y adolescentes: Cuestionario de Empatía Escolar (CEE)*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Hoffman, M. L. (1987). La contribución de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empatía y su desarrollo* (pp. 253-280). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Holgado-Tello, F. P., et al. (2013). *Adaptación y validación de cuestionarios [Adaptation and Validation of Questionnaires]*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Mead, G. H. (1934). *Mente, yo y sociedad: Desde el punto de vista de un behaviorista social*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). Una medida de la empatía emocional. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Cognición y Personalidad*, 9(3), 185-211.
- Smith, A. (1759). *La teoría de los sentimientos morales*. Londres, Reino Unido: A. Millar.
- Stotland, E. (1969). Investigaciones exploratorias de la empatía. En L. Berkowitz (Ed.), *Avances en Psicología Social Experimental* (Vol. 4, pp. 265-292). Nueva York, NY: Academic Press.
- Titchener, E. B. (Ed.). (1909). *Conferencias sobre la psicología experimental de los procesos de pensamiento*. Nueva York, NY: Macmillan.
- Wischer, I. (Ed.). (2000). *Empatía y su desarrollo*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Davis, J. M. (1996). Propuesta integradora en el estudio de la empatía. *Revista de Psicología Social*, 11(2), 45-58.
- Rogers, C. (1959). Una teoría de la terapia, la personalidad y las relaciones interpersonales, desarrollada en el marco centrado en el cliente. In S. Koch (Ed.), *Psicología: Un estudio de la ciencia* (Vol. 3, pp. 184-256). McGraw-Hill.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). Ampliando el concepto de empatía: Una visión contemporánea. *Psicología Contemporánea*, 5(3), 112-125.
- Arán, A., López, M., & Richaud, M. C. (2012). Modelos integradores de empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24(1), 55-68.
- David, G., & Love, M. (2017). Exploración de la empatía cognitiva. *Revista de Psicología Cognitiva*, 13(4), 18-27.
- Barrilaro Portillo, A. (2020). Emociones y empatía afectiva. *Revista Española de Psicología*, 42(1), 35-49.
- Panksepp, J., & Lahvis, G. P. (2011). Contagio emocional y empatía. *Journal of Emotional Psychology*, 19(3), 182-195.

- Ekman, P. (2003). Niveles avanzados de empatía: La empatía compasiva. *Journal of Advanced Empathy Studies*, 8(2), 87-102.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional y empatía. *Psicología Humanística*, 3(4), 210-225.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). La ansiedad lingüística en el contexto educativo. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 123-130.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). Ansiedad y aprendizaje de lenguas extranjeras: El caso del FLA. *Modern Language Journal*, 75(3), 273-287.
- Young, D. J. (1999). Aprendizaje de lenguas y ansiedad: Perspectivas contemporáneas. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 125-138.
- Delicado, M. (2011). Marco Común de Referencia para las Lenguas: Fundamentos y aplicaciones. *Lenguaje y Sociedad*, 15(2), 45-58.
- Ling, J., Hung, L., & Huang, K. (2014). Estudio sobre la ansiedad lingüística en estudiantes de chino como lengua extranjera. *Chinese Language Learning Quarterly*, 27(2), 89-104.
- Machida, S., & Dalsky, D. (2014). Ansiedad lingüística y su impacto en el aprendizaje del japonés como lengua extranjera. *Journal of Japanese Language Teaching*, 36(4), 201-215.
- Mejía, R. (2014). Ansiedad y autoeficacia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1055-1078.
- Torres, A., & Turner, C. E. (2015). Impacto de la ansiedad lingüística en la comunicación oral en inglés como lengua extranjera. *Journal of English Language Teaching*, 42(3), 321-335.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). Ansiedad lingüística y su impacto en la comunicación oral en inglés como lengua extranjera. *TESOL Quarterly*, 42(2), 325-345.
- Brown, L. (2012). Empatía afectiva: Comprendiendo y resonando con las emociones de los demás. *Revista de Psicología Emocional*, 8(1), 45-58.
- Singer, R. (2020). La empatía afectiva como respuesta emocional auténtica y compasiva. *Journal of Emotional Studies*, 32(4), 210-225.
- Koçak, A. (2010). El papel del vocabulario y la sintaxis en la ansiedad de lectura de una lengua extranjera. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 71-89.
- Rodríguez, M. C., & Delgado, A. (2008). Una investigación sobre la competencia oral y la ansiedad en el aula de segundas lenguas. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(2), 1-23.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Ansiedad en el aula de lenguas extranjeras. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Pan, Y., Horwitz, E. K., & Salovey, P. (2010). Naturaleza competitiva del entorno y ansiedad lingüística. En M. Aguirre Moya et al. (Eds.), *Factores contextuales en la ansiedad lingüística* (pp. 45-67). Editorial Académica.
- Yan, J., & Horwitz, E. K. (2008). Percepciones del aprendiz sobre la ansiedad lingüística. *Journal of Language Learning*, 30(1), 78-92.

- Kurihara, Y. (2008). Actitud hacia la lengua extranjera y su impacto en la ansiedad del estudiante. *Revista de Educación y Psicología*, 15(2), 34-48.
- Mak, S. (2011). Actitudes y motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *International Journal of Language Studies*, 5(3), 112-125.
- Koçak, A. (2010). La falta de conocimientos lingüísticos como fuente de ansiedad. *Studies in Applied Linguistics*, 18(2), 67-81.
- Kim, J. (2009). Dinámicas en el aula y ansiedad lingüística. *Language Teaching Research*, 13(4), 521-535.
- Xu, Y., & Li, W. (2010). Estrategias de enseñanza y su impacto en la ansiedad lingüística. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 24-36.
- Young, D. J. (1991). Dinámicas de clase positivas y su efecto en la ansiedad lingüística. *Applied Linguistics*, 12(3), 321-335.
- Subaşı, R. (2010). Temor a la evaluación y ansiedad lingüística. *Language Assessment Quarterly*, 7(2), 189-204.
- Siagto-Wakat, S. (2016). Ansiedades personales e interpersonales en el aula de idiomas. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 421-435.
- Effiong, A. B. (2015). Miedo a cometer errores y su impacto en la ansiedad lingüística. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 56-72.
- Kurihara, Y. (2006). La risa y su efecto en la ansiedad lingüística. *Language and Intercultural Communication*, 6(2), 189-202.
- Horwitz, E. K. (2010). Dimensiones internas de la ansiedad del aprendiz. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 145-168.
- Aydin, B. (2009). Factores relacionados con la ansiedad ante los exámenes de idiomas extranjeros. *Studies in Language Testing*, 23(4), 301-315.
- Sarason, I. G. (1984). Evaluación negativa y su relación con la ansiedad del aprendiz. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 283-292.
- Arnold, J. (2000). Impacto de los exámenes en la ansiedad lingüística. *Language Testing*, 17(1), 49-65.
- Aydin, B. (2007). Competencia lingüística y ansiedad en el aprendizaje de idiomas. *International Journal of Language Education*, 12(3), 112-128.
- Napan Ramírez, G. N. (2022). Relación entre inteligencia emocional y expresión oral en estudiantes de primer grado de primaria. *Revista de Educación*, 10(2), 45-58.
- Lozano Sánchez, A. (2019). La empatía cognitiva y afectiva en la enseñanza de lenguas adicionales. *International Journal of Language Education*, 5(1), 112-125.
- Goñi Osácar, E. (2019). Fuentes y consecuencias de la ansiedad lingüística: Un análisis mediante mapas conceptuales. *Journal of Applied Linguistics*, 20(4), 321-335.

Rivera De los Santos, P. I., & Patricia Isabel. (2023). Falta de correlación entre filtro emocional y habilidad de expresión oral en inglés: Un estudio exploratorio. *Language Studies Journal*, 15(3), 189-202.

Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. B de Books, España.

Hernández, J. G. (2016). Recomendaciones de actividad física y su relación con el rendimiento académico en adolescentes de la Región de Murcia. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* (29) , págs. 100-104.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill, México.

Inteligencia emocional y expresión oral en estudiantes de primaria en una institución pública de Lima. (2022). Editorial Académica Española, Alemania.

Jaramillo García, S. I. (2022). *Fomento de la empatía y de la compasión desde una perspectiva biocéntrica, a través de la literatura*. Editorial Académica Española, Alemania.

Jarie, L. M. (2019). Validación y Confiabilidad de la versión francesa de la escala de ansiedad lingüística "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" y aplicado a estudiantes franceses: Revisión del análisis de Horwitz y Cope, Aida y Pérez y Martínez. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* , ART-2019-114364.

Jiménez, S. R. (2022). Empatía, inteligencia emocional y autoestima en estudiantes universitarios de carreras sanitarias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(2), 112-125.

Ayala, C. E. J. (2017). Ansiedad escolar y su relación con las autoatribuciones académicas, el autoconcepto, perfeccionismo y agresividad en una muestra de estudiantes ecuatorianos de 12 a 18 años (Tesis doctoral, Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante).

Leal, A. &. (2011). La inteligencia emocional. *Digital Innovacion y experiencias educativas* , 1-12.

López, E. M. (2019). La Ansiedad En El Aprendizaje De Un Segundo Idioma. *Revista Huellas* , 6(1).

López, M. B. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana* , 32(1) 37-51.

Meza Huaracaya, J. &. (2022). Autoconcepto y bienestar psicológico en los usuarios de la Clínica Ocupacional Vigpro Salud del Cusco-2021.

Moreno Martínez, N. M. (2020). Realidad aumentada y realidad virtual para la creación de escenarios de aprendizaje de la lengua inglesa desde un enfoque comunicativo. *Didáctica, innovación y multimedia* , 38.

Mori De la Cruz, R. D. P. (2024). Ansiedad lingüística y la producción oral del idioma inglés en estudiantes de una institución educativa de Lurigancho-Chosica, Lima, 2023 (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú).

Napan Ramirez, G. N. (2022). Inteligencia emocional y expresión oral en estudiantes de primaria en una institución pública de Lima, 2022. Maestría en Psicología Educativa, Escuela de Posgrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Obtenido de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/136813/Carlos\\_GGSD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/136813/Carlos_GGSD.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Consultado el 5 de marzo de 2024,

Paredes, L. M. (2020). La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional* , 814-849.

Pérez, Y. S. (2023). Percepciones de la asociación de la actividad física y la calidad de vida en el rendimiento académico en universidades colombianas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* , 902-914.

Portillo, L. B. (2020). Estudio de los rasgos disposicionales, la empatía, el bienestar y la comprensión emocional como factores comunes y diferenciadores de la Triada Oscura de la Personalidad. *Tesis de licenciatura* .

Salovey, P. W. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J. Clark, *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (págs. 279-307). Blackwell.

Valdés, P. C. G. (2016). Desarrollo de la Empatía desde una mirada Integrativa. *Vol. IX, 2017*, 122.

Velazco, D. J. (2018). Estrategias didácticas para el fortalecimiento del proceso lector a nivel andragógico. *INNOVA Research Journal*3(3) , págs. 3(3) 35-52.