

La autoeficacia para mejorar la oralidad del idioma inglés en alumnos de educación superior

Self-efficacy to improve oral English proficiency in higher education students

Diana Paola Islas Castillo¹

¹Universidad Autónoma de Nuevo León, dislas109462@uanl.edu.mx, <https://orcid.org/0009-0000-4649-7057>, México

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 01-04-2025

Revisado 02-04-2025

Aceptado 26-04-2025

Palabras Clave:

Autoeficacia

Oralidad

Inglés

Investigación-acción

Competencias socioemocionales

RESUMEN

El presente artículo aborda la influencia de la autoeficacia en la mejora de la oralidad del inglés en estudiantes de educación superior. Se plantea que la integración de factores emocionales y lingüísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a transformar el miedo al error y la inseguridad en actitudes positivas hacia la comunicación. La investigación se fundamenta en un enfoque de investigación-acción que permitió intervenir de manera directa en el aula mediante actividades orales estructuradas, retroalimentación positiva y modelado de actitudes seguras. La aplicación de instrumentos de evaluación evidenció un aumento significativo en la percepción de autoeficacia, mejoras en la precisión y fluidez de la comunicación oral, y una reducción notable en los niveles de ansiedad de los participantes. Los resultados obtenidos confirman la hipótesis de que el fortalecimiento de la autoconfianza es determinante para el desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje del inglés. Este estudio aporta evidencia empírica relevante que sustenta la importancia de implementar estrategias pedagógicas integradoras de dimensiones emocionales y lingüísticas en el contexto educativo.

Keywords:

Self-efficacy

Oral skills

English

Action research

Socio-emotional competencies

ABSTRACT

This article examines the influence of self-efficacy on improving English oral skills among higher education students. It argues that integrating emotional and linguistic factors in the teaching-learning process transforms the fear of making mistakes and insecurity into positive attitudes toward communication. The research is based on an action research approach that allowed direct classroom intervention through structured speaking activities, positive feedback, and the modeling of confident behaviors. The application of evaluation instruments demonstrated a significant increase in students' self-efficacy, improvements in the precision and fluency of oral communication, and a notable reduction in anxiety levels. The findings confirm the hypothesis that strengthening self-confidence is a key determinant in the development of communicative competencies in English language learning. This study provides relevant empirical evidence supporting the importance of implementing pedagogical strategies that integrate both emotional and linguistic dimensions within educational settings.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en el estudio de la autoeficacia como variable determinante para la mejora de la competencia oral en inglés, particularmente en estudiantes de nivel superior. Diversos enfoques teóricos han resaltado la importancia de la percepción de la propia capacidad para enfrentar y superar retos, aspecto que resulta esencial en el proceso de adquisición de un segundo idioma. En este contexto, las investigaciones de Bandura han permitido evidenciar que el enfrentamiento exitoso de situaciones previamente percibidas como amenazantes, como ocurrió en estudios con pacientes que padecían fobias, contribuye a la reducción de la ansiedad y a una transformación profunda en la percepción de autoeficacia. Dicho proceso facilita la organización y ejecución de acciones de manera más eficaz en contextos futuros (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020). Esta transformación, que se traduce en el debilitamiento de las barreras emocionales, resulta muy importante en el ámbito del aprendizaje del inglés,

ya que el enfrentamiento a los desafíos de la comunicación genera cambios en las creencias personales y favorece la internalización de estrategias orientadas a mejorar la producción oral.

El análisis teórico que sustenta el presente estudio parte de la integración de factores emocionales y lingüísticos, reconociendo que la dimensión afectiva es la base sobre la cual se construyen nuevos aprendizajes. La autoeficacia puede ser definida como la confianza en la capacidad propia para superar desafíos. Así, la autoeficacia permite transformar el miedo al error y la inseguridad en actitudes positivas que impulsan la práctica del idioma. En este sentido, investigaciones recientes han mostrado que, al experimentar éxitos en actividades orales, los estudiantes disminuyen significativamente sus niveles de ansiedad, lo que se refleja en una mejora sustancial en la precisión y fluidez de la expresión oral. (Haro Soler, 2017). Por ejemplo, estudios cuantitativos han reportado incrementos de hasta un 25% en la calificación promedio de competencias orales cuando se implementan estrategias dirigidas a fortalecer la autoeficacia, mientras que las desviaciones estándar de los puntajes se han reducido en un 12%, indicando una menor dispersión en el desempeño de los estudiantes (Yevilao, 2020).

La metodología empleada en este estudio se fundamenta en el enfoque de investigación-acción, lo que permite no solo observar el fenómeno, sino también intervenir de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La intervención se ha diseñado para integrar actividades orales que, en conjunto con una retroalimentación positiva y la aplicación de modelos de conducta, favorecen el desarrollo de la autoeficacia. Durante el proceso, se aplicaron diversas pruebas de evaluación que midieron tanto la percepción de autoeficacia de los estudiantes como su desempeño en actividades de habla. Los resultados obtenidos mediante estas pruebas han permitido establecer correlaciones significativas entre la autoconfianza y la fluidez comunicativa, evidenciando que a medida que se fortalecen las creencias en la propia capacidad, se observa una mejora en la precisión y naturalidad de la comunicación oral.

La integración de los aspectos emocionales y lingüísticos se sustenta en la premisa de que el entorno educativo es un factor decisivo para la consolidación de aprendizajes duraderos. La intervención de docentes con competencias socioemocionales adecuadas resulta esencial para la creación de ambientes de aprendizaje seguros y estimulantes. En este sentido, la retroalimentación positiva y el modelado de actitudes seguras han demostrado ser instrumentos poderosos para que los estudiantes observen, imiten y, eventualmente, internalicen estrategias eficaces de comunicación. La evidencia empírica sugiere que en aulas donde se implementan este tipo de intervenciones, el índice de participación en actividades orales se incrementa de manera significativa, y se registran reducciones en los niveles de ansiedad de hasta un 30%, lo que se traduce en una mayor disposición para enfrentar desafíos comunicativos y en una mejora sustancial en el rendimiento global del idioma (Basogain-Urrutia, 2021).

Bandura demostró que el enfrentamiento exitoso de situaciones temidas, como ocurrió en sus investigaciones con pacientes que presentaban fobias contribuye a la disminución de la ansiedad y produce una transformación profunda en la percepción de autoeficacia, permitiendo a los individuos organizar y ejecutar acciones de manera más eficaz en contextos futuros (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020). Este proceso resulta relevante en el ámbito del aprendizaje de un segundo idioma, en el que la integración de factores emocionales y lingüísticos se es un componente para tomar en cuenta para el desarrollo de la competencia oral en inglés.

En este sentido, la dimensión emocional se configura como la base sobre la cual se establece la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos lingüísticos. Así, la autoeficacia, es decir, la confianza en la propia capacidad para superar desafíos permite a los estudiantes transformar el miedo a equivocarse y la inseguridad en actitudes positivas frente a la práctica del idioma (Yevilao Alarcón, 2020). Al experimentar éxitos en actividades orales, se debilitan las barreras emocionales, lo que favorece la reducción de la ansiedad y la generación de una actitud proactiva hacia la comunicación. Este cambio en las creencias personales es necesario, ya que un estudiante que percibe un bajo nivel de autoeficacia tenderá a evitar situaciones comunicativas que impliquen la exposición de sus habilidades lingüísticas, limitando su progreso.

A medida que se fortalece la autoconfianza, se abre la posibilidad de una mejor asimilación de los conocimientos lingüísticos, lo que se traduce en una mayor precisión y fluidez en la expresión oral. Asimismo, el entorno educativo juega un papel decisivo en este proceso, pues la intervención de docentes con competencias socioemocionales adecuadas contribuye a la creación de ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros y estimulantes (Aguirre et al., 2015). La retroalimentación positiva y el modelado de actitudes seguras por parte de los profesores son importantes para que los alumnos puedan observar, imitar e internalizar estrategias eficaces de comunicación.

Por otra parte, la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman ha transformado la comprensión del aprendizaje y la enseñanza, al destacar el papel fundamental de las emociones en el desarrollo de las competencias comunicativas. Goleman plantea que el aprendizaje de un idioma no es un proceso meramente cognitivo, sino que está profundamente influenciado por la capacidad del individuo para reconocer, gestionar y utilizar sus emociones de manera efectiva (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Rodríguez-

Barboza, 2024). En el ámbito de la enseñanza del inglés como segunda lengua, este enfoque resulta relevante, ya que la oralidad no solo exige el dominio de estructuras lingüísticas, sino también la confianza para utilizarlas en contextos sociales diversos.

El modelo de inteligencia emocional propuesto por Goleman incorpora una serie de competencias interconectadas que permiten a los individuos manejar su mundo emocional de manera efectiva. La autoconciencia es el punto de partida en este proceso, ya que posibilita que los estudiantes reconozcan sus emociones y comprendan cómo estas influyen en su desempeño comunicativo (Alegría & Sánchez, 2020). En la enseñanza del inglés, la capacidad de identificar sentimientos como la ansiedad o la inseguridad es crucial, puesto que permite a los alumnos abordar la práctica oral con una actitud más reflexiva y consciente de sus propias barreras emocionales.

La autorregulación es otro componente importante de la inteligencia emocional, ya que permite controlar las respuestas emocionales y modular la ansiedad ante la exposición oral en el aprendizaje del inglés. La investigación en este campo ha demostrado que los estudiantes que logran gestionar sus emociones de manera efectiva tienen una mayor disposición para participar en actividades comunicativas y mostrar una actitud resiliente frente a los errores. (Fragoso-Luzuriaga, 2018; Panchana-Mosquera & Venet-Muñoz, 2024). La posibilidad de transformar la ansiedad en una emoción manejable contribuye al desarrollo de una actitud más positiva hacia el aprendizaje y evita que el miedo al juicio externo limite la participación en clase.

Además de la gestión individual de las emociones, la conciencia social juega un papel relevante en la interacción comunicativa. La capacidad de interpretar y responder a las emociones de los interlocutores mejora la calidad del discurso y facilita una comunicación más fluida y empática. (Alegría & Sánchez, 2020). En el contexto del aprendizaje del inglés, la interacción efectiva no solo se mide por la precisión lingüística, sino por la habilidad de adaptarse a los matices emocionales de la conversación. Los estudiantes que desarrollan esta competencia pueden participar con mayor confianza en diálogos, debates y presentaciones, ya que no solo se enfocan en la correcta pronunciación y gramática, sino en la construcción de una comunicación significativa y efectiva.

El desarrollo de estas competencias emocionales en el aula depende, en gran medida, de la intervención docente. La formación de profesores en inteligencia emocional ha demostrado ser un factor determinante en la creación de entornos de aprendizaje motivadores y seguros. (Panchana-Mosquera & Venet-Muñoz, 2024). Los docentes que aplican estrategias inspiradas en el modelo de Goleman pueden diseñar actividades que integren el manejo emocional con la práctica del idioma, promoviendo una participación más activa de los estudiantes. La retroalimentación positiva y el refuerzo de logros individuales y grupales contribuyen a la consolidación de la autoeficacia y la confianza en el uso del inglés en situaciones reales.

Investigaciones recientes han evidenciado que los estudiantes que reciben formación en inteligencia emocional presentan mejoras significativas en su competencia oral. Estudios han mostrado que aquellos alumnos que participaron en programas basados en la regulación emocional y la autoconciencia lograron incrementar su fluidez y reducir sus niveles de ansiedad en comparación con aquellos que no recibieron dicha intervención. (Rodríguez-Barboza, 2024). Estos hallazgos muestran que la integración de la inteligencia emocional en la enseñanza del inglés no solo tiene un impacto en el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también potencia su rendimiento académico y comunicativo.

Otro aspecto relevante del modelo de Goleman es la gestión de las relaciones interpersonales, que permite a los estudiantes desarrollar habilidades de cooperación y trabajo en equipo. (Fragoso-Luzuriaga, 2015). En el aprendizaje del inglés, la interacción con otros compañeros es una herramienta valiosa para reforzar la confianza y mejorar la fluidez. Los entornos colaborativos donde se fomenta el apoyo mutuo generan espacios en los que los errores se perciben como oportunidades de aprendizaje, reduciendo la presión asociada a la evaluación del desempeño oral. Este tipo de dinámicas refuerzan la seguridad en sí mismos de los estudiantes, incentivándolos a participar activamente en discusiones y actividades de comunicación en inglés.

En este sentido, la integración de la inteligencia emocional en los programas educativos representa un cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas. En lugar de centrarse exclusivamente en la memorización de estructuras gramaticales y vocabulario, se promueve un enfoque que considera el bienestar emocional como un factor determinante en el éxito del aprendizaje. La implementación de estrategias como el uso de técnicas de relajación antes de actividades orales, el fomento del diálogo sobre emociones en clase y la inclusión de dinámicas grupales orientadas a la empatía han demostrado ser eficaces para mejorar la confianza y la motivación de los estudiantes (Rodríguez-Barboza, 2024).

Asimismo, el impacto de la inteligencia emocional en la oralidad del inglés también se observa en la percepción del estudiante sobre su propio progreso. Cuando los alumnos desarrollan una visión positiva de sus capacidades, su disposición para enfrentar desafíos comunicativos aumenta. La autoeficacia se ve fortalecida en la medida en que los estudiantes experimentan éxitos progresivos en la producción oral, lo

que reduce el temor al error y fomenta una actitud resiliente ante las dificultades inherentes al aprendizaje de un idioma extranjero.

Por ello, el papel de la inteligencia emocional en la enseñanza del inglés es innegable, ya que actúa como un facilitador en el proceso de adquisición de habilidades orales. A través del desarrollo de la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la gestión de relaciones interpersonales, los estudiantes logran mejorar su desempeño comunicativo y transformar la ansiedad en confianza. De esta manera, la aplicación de la teoría de Goleman en entornos educativos ha mostrado que el aprendizaje del inglés puede ser más efectivo cuando se abordan los factores emocionales que influyen en la motivación y la seguridad del estudiante. En este sentido, la enseñanza del idioma debe ir más allá del ámbito lingüístico y considerar el desarrollo emocional como un pilar fundamental en la formación de los estudiantes.

En relación con lo anterior, el análisis teórico en torno a la propuesta de Bisquerra se fundamenta en la premisa de que la comunicación implica el uso de conceptos, generalmente expresados mediante palabras, y que el vocabulario constituye el conjunto de estos términos empleados para comunicar ideas (Bisquerra & Filella, 2018). En este sentido, se reconoce que existen vocabularios específicos para abordar temas concretos, tales como la matemática, la medicina o el derecho, lo cual evidencia que el dominio del vocabulario es un reflejo del horizonte de conocimientos que se posee acerca de una materia. A mayor riqueza del vocabulario, mayor es la amplitud del conocimiento, aspecto que reviste especial relevancia cuando se trata del vocabulario emocional. Este último se concibe como un componente relevante para la adecuada comunicación de las emociones, ya que la capacidad para expresar lo que se experimenta internamente está vinculada no solo a la inteligencia intrapersonal e interpersonal, sino que también se contempla en los modelos de inteligencia emocional (Durlak et al., 2011; Ruiz-Aranda, Castillo, et al., 2012; Ruiz-Aranda, Salguero, et al., 2012; Siguenza et al., 2019).

La literatura existente destaca la importancia de adquirir un vocabulario emocional sólido para poder expresar de manera precisa los distintos estados de ánimo que se experimentan. En este marco, la adquisición de un vocabulario emocional rico se justifica por el papel fundamental que juega el lenguaje emocional como instrumento de autoconocimiento y como medio para el establecimiento de relaciones interpersonales profundas. Este proceso es vital para que los individuos puedan identificar y describir de forma adecuada las emociones, lo que a su vez facilita la gestión de conflictos y la adaptación al entorno (Bisquerra & Filella, 2018). La capacidad de poner en palabras lo que se experimenta internamente permite una mayor conciencia emocional, factor que resulta indispensable para la regulación y el manejo adecuado de las respuestas emocionales ante situaciones de la vida cotidiana.

Diversos estudios han abordado la adquisición del lenguaje emocional desde edades tempranas. Estas investigaciones han resaltado la importancia de fomentar el desarrollo del vocabulario emocional en la infancia y en momentos críticos del desarrollo, evidenciando que la formación temprana en este ámbito es determinante para el desarrollo integral del individuo. En este sentido, la necesidad de contar con un vocabulario emocional preciso se vuelve aún más relevante cuando se analiza la comunicación interpersonal. A menudo, al preguntar a una persona “¿Cómo te sientes?”, las respuestas se limitan a términos genéricos como “bien” o “mal”, o a expresiones vagas como “no sé qué me pasa”, lo cual evidencia la dificultad que muchas personas enfrentan para utilizar un vocabulario emocional apropiado. La imposibilidad de articular con precisión las emociones puede generar problemas en la gestión de conflictos, ya que la falta de claridad en la expresión emocional puede conducir a respuestas desadaptativas, como la manifestación de ira de forma desproporcionada o violenta. Así, cuando los individuos logran describir adecuadamente sus estados emocionales, se encuentran en mejores condiciones para regular sus respuestas ante situaciones conflictivas, favoreciendo así una comunicación más asertiva y constructiva (Bisquerra & Filella, 2018).

El interés en el vocabulario emocional ha llevado a la formulación de diversas propuestas para mejorar las competencias emocionales en el ámbito educativo. En las últimas décadas se ha observado un incremento en las iniciativas destinadas a potenciar el conocimiento y la utilización del lenguaje emocional, tanto en el entorno escolar como en otros contextos sociales. Desde la perspectiva de Bisquerra, resulta evidente que el vocabulario emocional constituye una herramienta para el desarrollo del autoconocimiento, la regulación emocional y el establecimiento de relaciones interpersonales saludables. Sin embargo, la literatura también revela que, en muchos casos, especialmente en el ámbito escolar, el uso del vocabulario emocional es insuficiente y podría beneficiarse de intervenciones específicas. Por ello, la limitada expresión del vocabulario emocional repercute negativamente en la capacidad de los individuos para reconocer y gestionar sus emociones, lo que a su vez afecta su adaptación y desarrollo personal (Bisquerra & Filella, 2018).

Asimismo, la incorporación de las nuevas tecnologías ha abierto nuevos horizontes en el estudio y la aplicación del vocabulario emocional. En particular, herramientas como el Kansei engineering, que en japonés se traduce como “ingeniería emocional”, han permitido desarrollar productos y servicios a partir del análisis de las emociones. Este enfoque, que se ha difundido principalmente en Asia a través de eventos

como la International Conference on Kansei Engineering and Emotion Research, y que ha dado lugar en Europa al surgimiento de campos como el “emotional design” o “affective engineering”, enfatiza la necesidad de contar con un vocabulario emocional cada vez más preciso. Investigaciones en esta línea, por ejemplo, las que buscan piezas musicales a partir del vocabulario emocional ilustran cómo la ingeniería emocional puede contribuir a la mejora en la identificación y expresión de las emociones. Además, propuestas recientes sugieren que el uso de tecnologías, como las tabletas, puede facilitar el aprendizaje del vocabulario en segundas lenguas, abriendo la posibilidad de aplicar estas herramientas en la adquisición del vocabulario emocional (Bisquerra & Filella, 2018).

Aunado a lo anterior, la importancia de desarrollar el vocabulario emocional se extiende al ámbito de la formación docente, donde resulta fundamental que los educadores dominen y transmitan este conocimiento. En el contexto de la educación emocional, el profesorado de lengua desempeña un papel importante, ya que su capacidad para manejar y enseñar el vocabulario emocional no solo favorece su propio autoconocimiento y regulación emocional, sino que también incide en la calidad de la comunicación interpersonal de los estudiantes. Estudios recientes han evidenciado que existe una gran variabilidad en la cantidad de palabras emocionales que los profesores utilizan habitualmente, observándose que algunas palabras, como tristeza, alegría y miedo, se repiten con mayor frecuencia en la vida diaria de los docentes. Cuando se analizan las expectativas de los profesores respecto a la cantidad de palabras que creen ser capaces de escribir en un contexto emocional, se ha encontrado que, una vez eliminados los valores extremos, la cifra aproximada (N=25) coincide con la producción real, lo que sugiere que este podría ser el tamaño del vocabulario emocional activo que muchos individuos utilizan en la comunicación interpersonal y en la toma de consciencia del mundo afectivo (Bisquerra & Filella, 2018).

Por otro lado, el vocabulario emocional pasivo, es decir, aquellas palabras que una persona puede comprender, aunque no formen parte de su uso habitual, muestra una gran diversidad de opiniones. En algunos estudios se ha reportado un máximo de 20,000 palabras, lo cual parece exagerado y evidencia que existe un desconocimiento generalizado acerca del verdadero volumen del lenguaje emocional. Este desajuste entre el vocabulario emocional activo y el potencial del vocabulario pasivo es destacable entre el profesorado de lengua, lo que pone de manifiesto la necesidad de implementar programas formativos que permitan ampliar y profundizar en el conocimiento del lenguaje emocional. Comparando estos datos con el Diccionario de emociones y fenómenos afectivos, que recoge 567 vocablos, o con el Universo de emociones, que contiene más de 300 palabras, se evidencia que el vocabulario emocional activo apenas alcanza el 10 % de las posibilidades existentes (Bisquerra & Filella, 2018). Esta limitación demuestra la urgencia de promover intervenciones que fomenten el desarrollo del vocabulario emocional, tanto en el ámbito escolar como en los medios de comunicación.

Asimismo, el análisis de la producción escrita en estudios sobre el vocabulario emocional ha permitido obtener datos reveladores acerca de la capacidad de los individuos para expresar sus emociones mediante el lenguaje. En investigaciones realizadas en muestras de profesores y estudiantes, se ha observado que, a pesar de que la muestra total puede contener miles de palabras, cuando se analiza cada sujeto de manera individual, el uso de palabras emocionales distintas se mantiene por debajo de un umbral que se considera óptimo para una comunicación afectiva plena. Por ejemplo, cuando se estudian las 6,719 palabras escritas en total, se puede constatar que existen 1,187 palabras distintas, lo que permite interpretar que, en conjunto, hay una riqueza considerable de términos relacionados con las emociones, aunque su uso efectivo en la comunicación diaria sea muy limitado (Bisquerra & Filella, 2018). Lo anterior refuerza la hipótesis de que el desarrollo del vocabulario emocional requiere de una formación específica que permita a los individuos ampliar el repertorio de términos disponibles, lo cual repercutiría en una mayor capacidad para describir y gestionar las propias emociones.

La evidencia recopilada por Bisquerra en diversas investigaciones apunta a que el desarrollo del vocabulario emocional tiene implicaciones significativas en la formación del autoconocimiento y en la capacidad de establecer relaciones interpersonales adecuadas. La carencia de un vocabulario emocional amplio y preciso dificulta la toma de consciencia de los estados emocionales propios y, por ende, afecta la regulación de dichos estados. En el ámbito educativo, esta limitación repercute en el rendimiento y en la adaptación del estudiante, ya que la falta de herramientas lingüísticas para describir lo que se siente puede generar dificultades en la resolución de conflictos y en el establecimiento de relaciones interpersonales saludables (Bisquerra & Filella, 2018). A formación en vocabulario emocional se presenta, por tanto, como una necesidad imperante, no solo para el desarrollo individual, sino también para mejorar la calidad de la comunicación en contextos educativos y sociales.

De esta manera, la integración del vocabulario emocional en la práctica educativa exige una aproximación sistémica que involucre tanto a docentes como a estudiantes. La formación del profesorado en este ámbito se erige como un pilar fundamental para la promoción de una educación emocional que contribuya a la adquisición de competencias comunicativas y afectivas. Se ha observado que el conocimiento y la utilización del vocabulario emocional por parte de los educadores incide directamente en la calidad de la

interacción en el aula, facilitando un ambiente en el que se priorice el autoconocimiento, la empatía y la regulación de las emociones. La implementación de estrategias didácticas orientadas a potenciar el vocabulario emocional no solo favorece el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, sino que también contribuye a la construcción de una cultura escolar basada en la comprensión y el respeto de los estados afectivos.

Por todo lo anterior, la teoría de Bisquerra enfatiza que el vocabulario emocional es un componente indispensable para el desarrollo del autoconocimiento y para la adecuada regulación emocional, lo cual repercute directamente en la calidad de la comunicación interpersonal y en la construcción de relaciones sociales satisfactorias. La capacidad para expresar las emociones de manera precisa y matizada es un instrumento fundamental que permite a los individuos gestionar sus experiencias afectivas y adaptarse de forma eficiente a su entorno. La evidencia empírica existente sugiere que, tanto en la infancia como en la edad adulta, la adquisición de un vocabulario emocional rico y variado es determinante para el desarrollo de competencias emocionales, lo que se traduce en una mayor capacidad para enfrentar y resolver conflictos, así como en la mejora de las relaciones interpersonales. Por ello, se destaca la necesidad de que los programas educativos incluyan componentes específicos que promuevan el desarrollo del lenguaje emocional, tanto en el profesorado como en el alumnado, considerando que la formación en este ámbito es clave para alcanzar un desarrollo integral y una comunicación efectiva en la sociedad actual.

Por otro lado, los postulados de la organización Colaborativa para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) promueven el aprendizaje socioemocional, lo cual se fundamenta en la premisa de que las competencias socioemocionales no se limitan únicamente a favorecer la atención en el aula o el trabajo colaborativo en proyectos grupales, sino que también son esenciales en el ámbito laboral y constituyen una hoja de ruta para el crecimiento en una sociedad caracterizada por su diversidad y complejidad, incidiendo directamente en el grado de satisfacción con la vida en la edad adulta (Sánchez, 2025). La evidencia empírica respalda el impacto positivo que el aprendizaje socioemocional ejerce tanto en el rendimiento académico como en el comportamiento de los estudiantes (García, 2018). No obstante, a pesar de que los estudios han mostrado beneficios significativos en diversos contextos, la implementación de un aprendizaje socioemocional que se centre en la equidad y la excelencia educativa aún se encuentra lejos de materializarse plenamente en los sistemas educativos actuales. Esta situación se enmarca en la necesidad de interrumpir la reproducción de desigualdades y de promover prácticas que posibiliten un desarrollo integral en el que se consideren las particularidades de cada comunidad educativa.

La implementación de estas competencias en las escuelas ha revelado la existencia de diversas concepciones erróneas y atajos en la manera de conceptualizar y poner en práctica el aprendizaje socioemocional. Estas interpretaciones simplificadas pueden disminuir el impacto de las iniciativas, generando en ocasiones daños colaterales en el proceso educativo. Frente a estos desafíos, se ha propuesto un modelo de implementación que responde a la necesidad de atender la equidad y de capacitar de forma adecuada a los docentes, sirviendo como herramienta práctica para superar las limitaciones existentes y para orientar futuras acciones de política educativa, diseño de programas y elaboración de planes de implementación en los centros educativos (Martínez, 2023).

El aprendizaje socioemocional, entendido como el proceso de adquisición de habilidades que abarcan el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades para establecer relaciones interpersonales y la toma responsable de decisiones, se erige como un componente esencial en la formación integral de los individuos. Estas habilidades permiten a los estudiantes gestionar sus emociones y relaciones en el entorno escolar, además de desarrollar la capacidad de enfrentar retos y de adaptarse a diversas situaciones a lo largo de su vida. Se ha demostrado que el fomento de una comunidad rica en estas competencias repercute de manera significativa en el comportamiento y en el rendimiento académico, mejorando tanto la calidad de la interacción en el aula como la disposición para asumir desafíos en otros ámbitos de la vida (Zhenzhen, 2023).

El concepto de aprendizaje socioemocional se ha ido enriqueciendo con el aporte de múltiples estudios y experiencias prácticas. En este sentido, el enfoque que promueve la adquisición de habilidades como la capacidad de tomar decisiones de manera consciente y de actuar proactivamente se apoya en tres núcleos fundamentales. En primer lugar, la agencia se entiende como la capacidad de tomar decisiones y de asumir un papel activo en la propia vida, lo que implica actuar con intencionalidad y prever los posibles cursos de acción que se correspondan con la identidad, las competencias, los conocimientos, las habilidades, la mentalidad y los valores propios. Este componente resulta esencial para que los estudiantes se perciban como sujetos capaces de moldear su destino, en lugar de ser simples receptores de las circunstancias (Buxarraís & Martínez, 2010; Mayer et al., 2003).

En segundo lugar, la identidad integrada se concibe como un sentido de coherencia interna que perdura a lo largo del tiempo, a partir de la conjunción de las diversas identidades sociales que una persona puede poseer, tales como las relacionadas con la raza, la cultura, el género, la profesión o la religión. Este sentido de identidad proporciona un referente sólido que orienta la toma de decisiones y la acción en el mundo,

permitiendo a los individuos desarrollar una visión coherente y estable de sí mismos, lo que a su vez se traduce en una mayor capacidad para enfrentar situaciones complejas y para integrar sus experiencias de manera significativa (Martínez Pérez, 2023).

El tercer núcleo se centra en las competencias, que se refieren a las habilidades necesarias para desempeñar roles de manera efectiva, completar tareas complejas y alcanzar objetivos específicos. Estas competencias incluyen aspectos tan diversos como el pensamiento crítico, la toma responsable de decisiones y la capacidad de colaborar, habilidades que resultan fundamentales para desenvolverse de forma adecuada en diferentes contextos. La interrelación entre estos tres elementos –agencia, identidad integrada y competencias– crea un marco en el que el aprendizaje socioemocional se convierte en una herramienta poderosa para el desarrollo personal y académico. Cuando los estudiantes se sienten parte activa de una comunidad y mantienen relaciones positivas tanto con sus compañeros como con los docentes, se incrementa la perseverancia en la consecución de metas, lo cual se vincula estrechamente con la autorregulación y la capacidad de posponer recompensas inmediatas a favor de objetivos a largo plazo (Martínez, 2023).

La relevancia del aprendizaje socioemocional se manifiesta asimismo en el impacto que tiene sobre la calidad. A pesar de los avances teóricos y empíricos, la puesta en práctica de un modelo de aprendizaje socioemocional que integre la equidad y la excelencia educativa enfrenta múltiples desafíos. Las concepciones erróneas y la falta de una adecuada capacitación de los docentes son algunas de las barreras que impiden que el potencial de estas competencias se manifieste en su totalidad. La simplificación del proceso de implementación, que en ocasiones conduce a la adopción de atajos conceptuales, puede disminuir el impacto positivo que se ha demostrado en numerosos estudios. Además, la variabilidad en la manera de entender y aplicar estas competencias entre distintos centros educativos contribuye a que los beneficios del aprendizaje socioemocional no se distribuyan de manera equitativa, reproduciendo en algunos casos las desigualdades que se pretenden superar (Martínez, 2023).

Por ello, los postulados del aprendizaje socioemocional, tal como se conciben desde el modelo promovido por la organización de referencia, resaltan la importancia de desarrollar competencias que permitan a los individuos gestionar sus emociones, establecer relaciones interpersonales efectivas y tomar decisiones responsables. Estas habilidades, que tienen un impacto significativo en el rendimiento académico, en el comportamiento del alumnado y en la calidad de vida a largo plazo, se presentan como herramientas indispensables para el desarrollo integral en una sociedad diversa y compleja. La implementación de un aprendizaje socioemocional que contemple la equidad y la excelencia educativa, apoyado en modelos de implementación robustos y en la adecuada capacitación de los docentes, tiene el potencial para transformar el entorno educativo y promover el desarrollo de competencias que repercutan positivamente en todos los ámbitos de la vida.

Considerando estos elementos teóricos, se plantea la hipótesis de que la implementación de un programa de intervención basado en una metodología de investigación-acción, el cual integre actividades orales estructuradas, retroalimentación positiva, modelado de actitudes seguras y estrategias de gestión emocional, conducirá a un incremento significativo en la autoeficacia percibida por los estudiantes de educación superior en la práctica del inglés. Se espera que, al experimentar éxitos progresivos en actividades de habla, los alumnos disminuyan sus niveles de ansiedad y transformen sus percepciones de autoconfianza, lo cual se reflejará en mejoras cuantificables en la precisión, fluidez y naturalidad de la comunicación oral.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología para el presente estudio se fundamenta en el enfoque de investigación-acción, el cual posibilita tanto la observación del fenómeno como la intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este diseño metodológico permite identificar y analizar las condiciones iniciales de la competencia oral en inglés y la percepción de autoeficacia en los estudiantes de educación superior, además de implementar estrategias específicas que potencien la autoconfianza y, consecuentemente, la calidad de la comunicación oral.

La intervención se desarrolló en un entorno académico de nivel superior, en el que se seleccionó una muestra representativa de estudiantes. La elección de la muestra se realizó mediante un muestreo intencional, considerando criterios como el nivel de competencia lingüística, la motivación declarada para mejorar en la oralidad y la disposición a participar activamente en actividades de habla. Con ello se buscó conformar un grupo heterogéneo en términos de habilidades iniciales, que permitiera analizar el impacto de la intervención en distintos contextos individuales y grupales.

El proceso de intervención se estructuró en varias fases consecutivas, en las cuales se implementaron actividades orales diseñadas específicamente para fomentar el desarrollo de la autoeficacia. Dichas actividades incluyeron debates, presentaciones, simulaciones de situaciones reales y ejercicios de role-

playing, que fueron acompañados de una retroalimentación positiva constante y el modelado de actitudes seguras por parte del profesorado.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de la aplicación de pruebas de evaluación estandarizadas, diseñadas para medir tanto la percepción de autoeficacia de los participantes como su desempeño en actividades de habla. Estas pruebas incluyeron cuestionarios estructurados y escalas de valoración que permitieron cuantificar la autoconfianza en situaciones de exposición oral, así como evaluar parámetros de precisión, fluidez y naturalidad en la comunicación. La aplicación de las pruebas se realizó en dos momentos críticos: antes del inicio de la intervención y al concluir el proceso, permitiendo así comparar los resultados y establecer correlaciones significativas entre la evolución de la autoeficacia y la mejora en la competencia oral.

En cuanto a las consideraciones éticas, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes en todas las etapas del proceso. Los estudiantes fueron informados de manera detallada sobre los objetivos del estudio y se obtuvo su consentimiento informado, asegurando que la participación era voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento sin repercusiones académicas. Asimismo, se implementaron medidas para proteger la integridad y el bienestar emocional de los participantes, en especial durante las actividades de exposición oral, para las cuales se estableció un protocolo de apoyo y contención por parte de los docentes capacitados en el manejo de situaciones de ansiedad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección a una muestra de 45 estudiantes de educación superior en Monterrey, Nuevo León, evidenciaron cambios estadísticamente significativos en la percepción de autoeficacia y en el desempeño en actividades orales en inglés. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario estandarizado de autoeficacia y una evaluación estructurada de competencias orales, aplicada en dos momentos: al inicio (pre-intervención) y al final de la intervención basada en investigación-acción. La tabla 1 sintetiza los principales indicadores medidos en ambas fases del estudio.

Tabla 1: Resultados de la evaluación de autoeficacia y desempeño oral en inglés

Indicador	Puntaje Pre-Intervención	Puntaje Post-Intervención	Incremento/Reducción (%)
Autoeficacia (escala 0-100)	58.3	74.8	+28.3%
Desempeño oral (fluidez y precisión, escala 0-100)	62.1	78.5	+26.5%
Nivel de ansiedad en actividades orales (escala 0-100)	41.2	28.9	-29.9%
Frecuencia de participación (número de intervenciones por sesión)	2.7	4.1	+51.9%

Los datos muestran un aumento en la percepción de autoeficacia, pasando de un puntaje promedio de 58.3 a 74.8, lo que representa un incremento del 28.3%. Este cambio se refleja en una mejora paralela en la competencia oral, con puntajes que ascendieron de 62.1 a 78.5, lo que implica un incremento del 26.5% en la fluidez y precisión durante las actividades de habla. Paralelamente, se observó una disminución en los niveles de ansiedad, con una reducción del 29.9% en el puntaje de ansiedad, y un aumento en la frecuencia de participación en las actividades orales, que se incrementó en un 51.9% entre el inicio y el final de la intervención.

La significativa mejora en la autoeficacia es coherente con la premisa de que la confianza en la propia capacidad para superar desafíos facilita la transformación del miedo y la inseguridad en actitudes positivas. La reducción de la ansiedad reportada en la escala aplicada es un indicador claro de que la intervención logró, al menos en parte, el efecto esperado de debilitar las barreras emocionales que limitan la participación en actividades comunicativas. Asimismo, el incremento en el desempeño oral sugiere que los estudiantes no solo ganaron confianza, sino que además lograron una mayor precisión y fluidez en la producción oral, lo cual es consistente con estudios previos que han demostrado que el fortalecimiento de la autoeficacia se traduce en mejoras medibles en la competencia lingüística.

Asimismo, la comparación entre los resultados pre y post intervención muestra que la implementación de estrategias que abordan tanto el componente emocional como el lingüístico tiene un impacto positivo. La mejora en la autoeficacia y el desempeño oral se alinea con la evidencia empírica de investigaciones previas, donde intervenciones similares han reportado incrementos en torno al 25% en los puntajes de competencia

oral y reducciones significativas en la ansiedad. La disminución de la ansiedad es especialmente relevante, ya que se ha comprobado que un nivel más bajo de ansiedad permite a los estudiantes asumir riesgos comunicativos y participar de manera más activa en el aula.

No obstante, es importante considerar algunas limitaciones del estudio. El tamaño de la muestra podría limitar la generalización de los hallazgos a contextos educativos con características diferentes. Asimismo, la intervención se realizó en un período relativamente corto, lo que podría influir en la estabilidad de los resultados a largo plazo. Futuros estudios podrían explorar la sostenibilidad de estos cambios mediante seguimientos a mediano y largo plazo, y ampliar la muestra para incluir diversas instituciones educativas y contextos culturales.

CONCLUSIÓN

La presente investigación permitió comprobar que la implementación de una intervención basada en investigación-acción, orientada a fortalecer la autoeficacia en la práctica oral del inglés, produjo mejoras significativas en los estudiantes. Los hallazgos principales indican que el incremento en la autoconfianza se tradujo en una mayor precisión y fluidez en la comunicación, acompañado de una reducción en los niveles de ansiedad durante las actividades de habla. Estos resultados confirman la hipótesis de que la integración de factores emocionales y lingüísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje incide de manera determinante en el desempeño oral.

El estudio alcanzó sus objetivos al diagnosticar los niveles iniciales de autoeficacia y competencias orales, implementar un programa de intervención que combinó actividades orales estructuradas con retroalimentación positiva y modelado de actitudes seguras, y evaluar el impacto mediante instrumentos estandarizados. La diferencia observada entre las evaluaciones pre y post intervención evidencia la efectividad de las estrategias aplicadas, subrayando la importancia de crear ambientes educativos que promuevan la autoconfianza y la participación.

Las contribuciones de este estudio son relevantes para el campo de la enseñanza de idiomas, ya que ofrecen evidencia empírica del vínculo entre autoeficacia y competencia oral en inglés, resaltando la necesidad de incorporar prácticas pedagógicas que integren aspectos socioemocionales en la formación de los estudiantes. Los resultados obtenidos permiten pensar en que intervenciones similares pueden generar mejoras sustanciales en la capacidad comunicativa y, en consecuencia, en el rendimiento académico, lo que abre nuevas líneas de acción para la innovación educativa.

REFERENCIAS

- Aguirre, J. F., Blanco, J. R., Rodríguez-Villalobos, J. M., & Ornelas, M. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación Universitaria*, 8(5), 97–102. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500011>
- Alegría, M., & Sánchez Zúñiga, D. M. (2020). Importancia de la inteligencia emocional y su impacto en la vida de los estudiantes de la educación superior. *TEPEXI Boletín Científico de La Escuela Superior Tepeji Del Río*, 7(14), 20–25. <https://doi.org/10.29057/estr.v7i14.5671>
- Basogain-Urrutia, J. X. (2021). La Cultura Escolar: Concepto Clave para Entender la Implicación Escolar. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 10(2), 13–20. <https://doi.org/10.37843/rted.v10i2.218>
- Bisquerra Alzina, R., & Filella Guiu, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(1), 161. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Buxarrais Estrada, M. R., & Martínez Martín, M. (2010). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10(2), 320–335. <https://doi.org/10.14201/eks.7519>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2018). Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de personas investigadoras. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(1), 23. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35410>

- García Cabrero, B. (2018). Socio-emotional, non-cognitive or “soft” skills: approximations to their evaluation. *Revista Digital Universitaria*, 19(6). <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- Haro Soler, M. del M. (2017). ¿CÓMO DESARROLLAR LA AUTOEFICACIA DEL ESTUDIANTE? PRESENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EL AULA DE TRADUCCIÓN. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 50–74. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.567>
- Martínez Pérez, L. (2023). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind©. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 13–34. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.53>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- Panchana-Mosquera, N. V., & Venet-Muñoz, R. (2024). La integración de la inteligencia emocional en la formación de docentes: un enfoque pedagógico para el desarrollo de habilidades emocionales. *Portal de La Ciencia*, 5(1), 102–116. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i1.432>
- Rodríguez-Barboza, J. R. (2024). Inteligencia Emocional como Factor Determinante en el Rendimiento Académico en Estudiantes. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 400–411. <https://doi.org/10.37843/rtded.v17i1.496>
- Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 384, 72–76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short- and Midterm Effects of Emotional Intelligence Training on Adolescent Mental Health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462–467. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., & -Berrocal, P. F. (2012). Can an Emotional Intelligence Program Improve Adolescents’ Psychosocial Adjustment? Results from the Intemo Project. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(8), 1373–1379. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>
- Sigüenza Marin, V., Carballido Guisado, R., Pérez Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1–13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>
- Yevilao Alarcón, A. E. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91–102. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4124>
- Zhenzhen, Y. (2023). estado de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Filología Hispánica en China y las estrategias de la impregnación del aprendizaje socioemocional a la clase de literatura hispánica. *Estudios*, 47, 82–106. <https://doi.org/10.15517/re.v0i47.57894>