



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y DIDÁCTICA ADAPTATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS FRENTE AL PARADIGMA BANI

**TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND ADAPTIVE
DIDACTICS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING WITHIN
THE BANI PARADIGM**

Edwin De la Paz Padilla

Universidad del Atlántico, Colombia

Claudia Patricia Coneo Romero

Universidad del Atlántico, Colombia

Liderazgo Transformacional y Didáctica Adaptativa en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras frente al Paradigma BANI

Edwin De la Paz Padilla¹edwindelapaz@mail.uniatlantico.edu.co<https://orcid.org/0009-0000-1018-3603>Universidad del Atlántico
Colombia**Claudia Patricia Coneo Romero²**claudiaconeo@mail.uniatlantico.edu.co<https://orcid.org/0000-0002-7938-2536>Universidad del Atlántico
Colombia

RESUMEN

La confluencia contemporánea entre la transformación tecnológica, la automatización basada en modelos generativos de lenguaje y las secuelas afectivas en el entorno educativo posterior a la pandemia global ha configurado un escenario complejo, caracterizado por la fragilidad estructural y la sobrecarga informacional. Dicha coyuntura encuentra un marco analítico en el paradigma BANI (Brittle, Anxious, Non-linear, Incomprehensible). En el ámbito específico de la didáctica de lenguas extranjeras, este contexto agudiza la ansiedad lingüística en el aula (Foreign Language Classroom Anxiety) y consolida patrones de inhibición comunicativa discente cuando los procesos pedagógicos se limitan a esquemas instruccionales rígidos y punitivos. El presente artículo de reflexión teórica examina la aplicabilidad de las teorías contemporáneas de la alta gerencia y el comportamiento organizacional articuladas con los postulados clásicos y modernos de la adquisición lingüística. A través del análisis de los estilos directivos dentro del Modelo de Liderazgo de Rango Completo (Full Range Leadership Model), se concibe al docente como un líder transformacional capaz de integrar la certidumbre operativa transaccional —fundamentada pedagógicamente en la teoría del refuerzo y contingencia de Skinner— con el enfoque comunicativo (Canale & Swain; Richards & Rodgers) y la mediación sociocultural (Vygotsky). Como aporte central, se fundamenta y estructura el Modelo de Gestión Transformacional y Didáctica Adaptativa (GTDA), articulado sobre tres ejes operacionales: acompañamiento y consideración individualizada para desactivar el filtro afectivo (Krashen), estimulación intelectual mediante metodologías no lineales y proyectos complejos, y una estructura transaccional transparente basada en rúbricas formativas y contratos de aprendizaje. Se concluye que el docente de lenguas contemporáneo debe asumir una función de liderazgo directivo que reconcilie el rigor metodológico con la seguridad psicológica en contextos territoriales heterogéneos.

Palabras clave: liderazgo transformacional, didáctica de lenguas extranjeras, entorno bani, teoría del refuerzo, condicionamiento operante

¹ Autor principal

² Correspondencia: claudiaconeo@mail.uniatlantico.edu.co

Transformational Leadership and Adaptive Didactics in Foreign Language Teaching within the BANI Paradigm

ABSTRACT

The contemporary convergence of technological disruption, generative language model automation, and post-pandemic affective challenges has generated an educational ecosystem marked by systemic fragility and cognitive overload, conceptually articulated through the BANI framework (Brittle, Anxious, Non-linear, Incomprehensible). In foreign language education, this reality intensifies Foreign Language Classroom Anxiety and reinforces communicative hesitation when pedagogical practices remain tethered to linear, rigid, and error-punitive instructional designs. This theoretical reflection paper examines the critical transferability of high-level management theory and organizational behavior paradigms into the instructional praxis of foreign language educators, integrating canonical and contemporary second language acquisition frameworks. Drawing upon the Full Range Leadership Model, the teacher is conceptualized as a transformational agent capable of synthesizing transactional operational clarity —pedagogically grounded in Skinner's operant reinforcement theory— with communicative language teaching (Canale & Swain; Richards & Rodgers) and sociocultural scaffolding (Vygotsky). As a core analytical deliverable, the Transformational Management and Adaptive Didactics (GTDA) Model is established across three strategic dimensions: individualized consideration to deactivate affective filters (Krashen), intellectual stimulation via non-linear inquiry and intercultural project-based designs, and a robust transactional scaffolding defined by transparent assessment rubrics and active learning contracts. It is concluded that the modern language educator must embrace a managerial leadership posture capable of harmonizing institutional compliance with psychological safety across structurally unequal regional contexts.

Keywords: transformational leadership, foreign language teaching, bani paradigm, reinforcement theory, operant conditioning

Artículo recibido 20 agosto 2026

Aceptado para publicación: 20 setiembre 2026



INTRODUCCIÓN

La profunda reconfiguración sociotecnológica y geopolítica experimentada en las primeras décadas del siglo XXI ha impactado radicalmente la naturaleza, dinámicas y demandas de las instituciones de educación superior. Dentro de esta transformación, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras ha dejado de ser una actividad técnica reducible a la simple transferencia de prescripciones gramaticales y listados léxicos descontextualizados. En el presente, el aula de idiomas constituye un ecosistema sociocognitivo complejo donde convergen dimensiones directivas, psicolingüísticas, afectivas y organizacionales. En este sentido, el docente contemporáneo no puede limitarse a la condición pasiva de instructor curricular; por el contrario, se sitúa en la vanguardia de dos retos fundamentales: la necesidad de liderar comunidades de aprendizaje ante escenarios dominados por la sobreinformación y la incertidumbre, y la obligación pedagógica de estructurar climas de aula protectores donde el discente consiga desactivar su filtro afectivo (Krashen, 1982, 1985) y afrontar la natural vulnerabilidad identitaria que presupone comunicarse en un código que no domina.

Durante décadas, el diseño curricular y las estrategias didácticas predominantes operaron bajo una concepción lineal y acumulativa del saber lingüístico. Se presumía que la exposición secuencial a unidades sintácticas predeterminadas conduciría necesariamente a la suficiencia comunicativa. Este paradigma mecanicista respondía epistemológicamente a lo que en la teoría de la administración estratégica clásica se definió a finales del siglo XX como entornos VUCA (volátiles, inciertos, complejos y ambiguos). En el marco VUCA, la turbulencia del entorno se consideraba un fenómeno diagnosticable y neutralizable a través de una rigurosa planificación prospectiva y el acopio sistemático de datos históricos. Sin embargo, la acelerada digitalización de la cultura, la irrupción masiva de herramientas de procesamiento de lenguaje natural basadas en inteligencia artificial y las profundas transformaciones psicosociales observadas tras la pandemia global han evidenciado la obsolescencia de los modelos lineales.

En este escenario de ruptura, los planteamientos del futurólogo y teórico de sistemas Jamais Cascio (2020) proporcionan un lente explicativo más preciso: el paradigma BANI, acrónimo en inglés de Brittle (Quebradizo), Anxious (Ansioso), Non-linear (No lineal) e Incomprehensible (Incomprensible).



En el contexto pedagógico, lo quebradizo se constata en el derrumbe de las asignaciones instruccionales mecánicas frente a motores automáticos de traducción; la ansiedad se traduce en parálisis comunicativa discente; la no-linealidad anula la predictibilidad del rendimiento académico; y lo incomprensible emerge ante la saturación de recursos digitales desprovistos de un marco reflexivo y humanista. Este choque sistémico intensifica los síntomas clásicos documentados en la literatura sobre ansiedad lingüística en el aula (Foreign Language Classroom Anxiety, Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994), obligando a reconsiderar la función del educador desde la óptica de la gestión del cambio y el liderazgo organizacional.

Frente a esta crisis de predictibilidad, el presente artículo de reflexión teórica sostiene que los aportes del comportamiento organizacional y la alta dirección ofrecen herramientas indispensables para dinamizar el aula de lenguas. En particular, la teoría del liderazgo transformacional desarrollada inicialmente por James MacGregor Burns (1978) y conceptualizada operativamente por Bernard M. Bass y Bruce J. Avolio (1994) demuestra que los desempeños sobresalientes de una colectividad no se derivan del control jerárquico punitivo, sino del cultivo intencionado de la motivación intrínseca, la estimulación cognitiva, la consideración de la individualidad y la articulación de un sentido ético compartido. Al adoptar este enfoque, el docente de idiomas asume un rol de liderazgo capaz de movilizar el potencial latente de los estudiantes, expandiendo su disposición hacia el aprendizaje autónomo y la resiliencia comunicativa (Dörnyei, 2005; MacIntyre & Gregersen, 2012).

No obstante, la superación de las dinámicas instruccionales obsoletas no presupone la anarquía didáctica ni la claudicación del rigor evaluativo. Lejos de proponer una falsa dicotomía entre la estructura y la empatía, este trabajo acude al Modelo de Liderazgo de Rango Completo (Full Range Leadership Model, FRLM) formulado por Bass y Avolio (1994). A través de este modelo integrador, se reivindica el papel estabilizador del liderazgo transaccional —representado por la claridad en las metas operativas, los contratos de aprendizaje, las rúbricas transparentes y las recompensas contingentes (Lussier & Achua, 2005)— como la base indispensable que otorga certidumbre, mientras que la faceta transformacional cataliza la creatividad, el diálogo intercultural y el pensamiento crítico.

A partir de esta fundamentación multidisciplinar, el objetivo central de este manuscrito es analizar de forma crítica y conceptual la articulación entre la alta gerencia, el liderazgo pedagógico y la didáctica



comunicativa en escenarios BANI, deduciendo como resultado teórico el Modelo de Gestión Transformacional y Didáctica Adaptativa (GTDA). Esta propuesta se proyecta como una arquitectura de intervención metodológica diseñada para que el docente de lenguas extranjeras gestione eficazmente las tensiones entre las exigencias institucionales estandarizadas y las complejas realidades afectivas de las aulas universitarias, con especial atención a las dinámicas formativas de la educación en contextos territoriales y regionales.

Ruta Epistémico-Metodológica

El abordaje metodológico de esta investigación se inscribe en la modalidad de estudio documental analítico-reflexivo y conceptual, circunscrito en el paradigma interpretativo y hermenéutico. Dado que la meta del artículo radica en la derivación de un modelo de mediación didáctica sustentado en la transferencia transdisciplinar de postulados administrativos hacia el ámbito de la lingüística aplicada, el procedimiento investigativo prescinde de la manipulación experimental de variables empíricas y se concentra en la triangulación teórica crítica de la literatura especializada. El diseño procedimental se desarrolló a lo largo de cuatro etapas secuenciales de indagación sistemática:

Fase de Rastreo Documental y Delimitación Temática

Exploración exhaustiva de fuentes bibliográficas primarias y secundarias sobre dos ejes centrales: por un lado, las teorías directivas y organizacionales fundacionales relativas al liderazgo transformacional, transaccional y situacional (Bass & Avolio, Burns, Daft, Lussier & Achua, García Velasco et al.), complementadas con los planteamientos prospectivos sobre el tránsito conceptual de entornos VUCA a BANI (Cascio); por el otro, la literatura consolidada en didáctica y pedagogía de lenguas: la teoría del condicionamiento operante y refuerzo (Skinner, 1957, 1968), el modelo de competencia comunicativa (Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972), el enfoque comunicativo estructurado (Richards & Rodgers, 2014), la teoría sociocultural de la mediación y andamiaje (Vygotsky, 1978; Bruner, 1983), la hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1982, 1985), la escala de ansiedad lingüística situacional (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994) y el sistema del yo motivacional en L2 (Dörnyei, 2005).

Fase de Análisis Categorical y Triangulación Hermenéutica

Confrontación analítica entre las cuatro dimensiones del liderazgo transformacional (influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual, consideración individualizada) y las



dimensiones del liderazgo transaccional (recompensa contingente, gestión por excepción activa) frente a los cuatro factores sintomáticos del entorno BANI (quebradizo, ansioso, no lineal, incomprensible), evaluando cómo interactúan estas variables con los mecanismos de contingencia y refuerzo positivo en el clima relacional del aula.

Fase de Problematicación Contextual y Diagnóstica

Caracterización fenomenológica de la crisis metodológica contemporánea en la formación bilingüe en educación superior, analizando las tensiones operativas entre las metas macrocurriculares promovidas por marcos globales de acreditación (MCER) y las asimetrías socioeconómicas que permean la educación en las regiones periféricas de Colombia, tales como el Caribe.

Fase de Modelización Teórica y Derivación Epistémica

Síntesis integradora que decanta en la formulación del Modelo de Gestión Transformacional y Didáctica Adaptativa (GTDA), definiendo formalmente sus tres líneas de acción estratégicas, sus mecanismos operativos de aula y sus implicaciones para la labor docente.

Fundamentación teórica y estado de la discusión

Evolución de las Teorías de Liderazgo: Del Modelo de Rasgos al Paradigma Transformacional

El estudio formal de la administración y el comportamiento organizacional a lo largo del siglo XX ha documentado un desplazamiento progresivo en la conceptualización del liderazgo (García Velasco et al., 2011). Las primeras aproximaciones científicas, arraigadas en la denominada 'Teoría del Gran Hombre' y el enfoque de rasgos de la década de 1930, asumían que el liderazgo era una cualidad innata, reservada a individuos dotados de combinaciones extraordinarias de inteligencia, carisma, vigor físico y dominancia psicológica. Posteriormente, los estudios pioneros de las universidades de Ohio y Michigan en la posguerra desplazaron el foco analítico hacia las conductas del líder, diferenciando la orientación hacia la tarea (énfasis técnico en la producción) de la orientación hacia las relaciones (foco en el bienestar y satisfacción del personal).

La insuficiencia de los modelos conductuales lineales condujo al florecimiento del enfoque situacional y de contingencia entre 1960 y 1980 (Fiedler, 1967; Hersey & Blanchard, 1988; Reddin, 1971). Estas posturas reconocieron que no existe un estilo universalmente eficaz, sino que la efectividad de la conducción depende de la madurez del equipo, las demandas de la tarea y el grado de estructuración



contextual. No obstante, tales modelos mantenían un carácter eminentemente instrumental, asumiendo que los miembros de la organización reaccionan prioritariamente a incentivos calculados de intercambio.

Es a finales de la década de 1970 cuando irrumpe la transformación paradigmática impulsada por James MacGregor Burns (1978), quien introdujo formalmente la distinción entre dos arquetipos: el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional. Mientras el primero mantiene el statu quo gestionando intercambios cotidianos donde el cumplimiento de deberes se canjea por recompensas extrínsecas específicas, el liderazgo transformacional aspira a elevar la conciencia moral, el compromiso intrínseco y los ideales colectivos de los colaboradores. Posteriormente, Bernard M. Bass (1985) y Bruce J. Avolio (Bass & Avolio, 1994) formalizaron empíricamente esta propuesta, demostrando que el liderazgo transformacional es susceptible de medición, desarrollo y replicabilidad organizativa.

Las Cuatro Dimensiones del Liderazgo Transformacional en la Docencia de Lenguas

En el marco de la lingüística aplicada y la didáctica comunicativa, las cuatro dimensiones constitutivas del liderazgo transformacional delimitadas por Bass y Avolio (1994) revelan una potencia analítica determinante para repensar las interacciones de aula:

Influencia Idealizada (Carisma y Ejemplaridad Ética): Los líderes transformacionales suscitan confianza, admiración y respeto profundo en sus colaboradores mediante la coherencia rigurosa entre sus discursos y sus conductas. En el aula de lenguas extranjeras, el docente ejerce influencia idealizada cuando se proyecta como un comunicador apasionado, ético y accesible. Lejos de exhibir una supuesta omnisciencia lingüística inalcanzable, el profesor modela la humildad intelectual, la curiosidad hacia la alteridad cultural y la normalización del error como un mecanismo consustancial a la evolución de la interlengua. Cuando los estudiantes perciben al docente como una figura íntegra y segura, el temor al escarnio social se atenúa considerablemente.

Motivación Inspiracional: Se manifiesta en la capacidad para proyectar una visión de futuro atractiva, enriquecedora y compartida, formulando expectativas desafiantes pero viables que dotan de significado a la tarea inmediata. En la pedagogía lingüística, la motivación inspiracional conecta directamente con el concepto del 'Yo Ideal en L2' (Ideal L2 Self) teorizado por Zoltán Dörnyei (2005): el aprendizaje deja de responder a presiones curriculares instrumentales pasivas y se transforma en la construcción de



una identidad bilingüe futura vinculada a proyectos de realización personal, movilidad cultural y conexión con debates globales.

Estimulación Intelectual: Exige cuestionar de manera activa los supuestos instituidos, alentar la formulación de perspectivas divergentes y dismantelar los hábitos de pensamiento dogmático. Aplicada a la docencia de segundas lenguas, la estimulación intelectual erradica el enfoque enciclopédico de la gramática prescriptiva y traslada la actividad cognitiva hacia el análisis crítico del discurso, la deconstrucción de narrativas mediáticas en lengua extranjera, el debate en torno a dilemas bioéticos y la producción creativa de textos interactivos. El estudiante deja de ser un receptor memorístico pasivo de normas sintácticas para convertirse en un artífice argumentativo de su propia voz discursiva en la nueva lengua.

Consideración Individualizada: Radica en el diagnóstico concienzudo y particularizado de las capacidades, intereses, estilos cognitivos y vulnerabilidades afectivas de cada colaborador, proveyendo acompañamiento, mentoría y realimentación específica. Dada la extrema sensibilidad identitaria que entraña la producción oral en una segunda lengua —donde entran en conflicto la autoimagen y el filtro afectivo (Krashen, 1985)—, la consideración individualizada es imprescindible. El docente-líder renuncia a la homogeneización didáctica, escucha activamente las angustias fonéticas o sintácticas de cada discente y calibra los desafíos comunicativos según el ritmo formativo particular, asegurando que nadie quede rezagado.

Del Escenario VUCA al Paradigma BANI: El Colapso de la Previsibilidad Lineal

Para fundamentar el diseño de una didáctica verdaderamente adaptativa, resulta imperativo conceptualizar las características estructurales del contexto histórico en que se inserta la educación contemporánea. Durante la transición hacia el siglo XXI, el mundo académico y empresarial interpretó la inestabilidad global mediante el acrónimo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), acuñado por el Army War College de los Estados Unidos en la posguerra fría. El enfoque VUCA reconocía fluctuaciones vertiginosas del entorno, pero asumía epistemológicamente que la recolección de macrodatos, la optimización de procesos y el fortalecimiento de la agilidad directiva permitían cartografiar la incertidumbre y preservar la estabilidad operativa de los sistemas.



Sin embargo, tal como demuestra Jamais Cascio (2020), la irrupción de choques globales multidimensionales —la saturación climática, la aceleración tecnológica desregulada, el auge de la inteligencia artificial generativa y la crisis psicosocial exacerbada por la pandemia— dismantelaron las premisas de gobernabilidad del modelo VUCA. La realidad actual no es meramente volátil; es quebradiza. No es simplemente incierta; induce a estados permanentes de ansiedad. No responde a complejidades analizables; opera de forma no lineal. Y finalmente, no es ambigua; desafía la inteligibilidad humana lógica. De este diagnóstico brota el marco BANI:

Fragilidad y Quebrantamiento (Brittle): Las metodologías de enseñanza centradas en la traducción literal de oraciones y la memorización de listas sintácticas estáticas han colapsado estructuralmente ante la ubicuidad de los traductores neuronales instantáneos y los modelos de lenguaje de inteligencia artificial generativa. La arquitectura didáctica tradicional demuestra su extrema fragilidad: el estudiante delega la producción sintáctica básica a un algoritmo en microsegundos, dejando al descubierto la inutilidad de un currículo puramente instrumental. La resiliencia pedagógica demanda estructurar actividades complejas donde lo humano —la intencionalidad pragmática, la empatía cultural, el tono, la mediación dialéctica— sea irremplazable por el procesamiento mecánico de datos.

Ansiedad Sistémica e Intoxicación (Anxious): La exposición ininterrumpida a plataformas virtuales y la exigencia de perfección en escenarios globalizados exacerbaban la ansiedad de desempeño comunicativo. En la adquisición de una L2, la ansiedad constituye la variable afectiva de mayor incidencia negativa en el rendimiento académico (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994). El pánico al juicio de los pares, el temor paralizante ante la incomprensión fonética y la autocrítica implacable detonan comportamientos de deserción y mutismo defensivo en el aula. La respuesta institucional y docente frente a esta angustia reside ineludiblemente en la empatía estratégica, la escucha activa y la construcción de un clima relacional de absoluta seguridad psicológica.

Dinámicas de Aprendizaje No Lineales (Non-linear): Los supuestos que concebían el dominio de una lengua como una escalera de niveles secuenciales (donde a la lección A1 sigue invariablemente la A2 con resultados predecibles) han sido desmentidos por la psicología del aprendizaje. Pequeños estímulos motivacionales o experiencias inmersivas interactivas son capaces de desbloquear la fluidez comunicativa de un alumno de manera exponencial; paralelamente, extensos periodos de instrucción



formal gramatical pueden culminar en parálisis articulatoria total. La no-linealidad anula los programas inflexibles y exige una gestión curricular ágil e iterativa de corto alcance.

Incomprensibilidad del Ecosistema de Información (Incomprehensible): El acceso indiscriminado a miles de aplicaciones lingüísticas, videos y canales virtuales no produce espontáneamente hablantes competentes; por el contrario, provoca aturdimiento cognitivo y desorientación metodológica. Ante decisiones y procesos comunicativos saturados de estímulos contradictorios, el educador no puede presentarse como una fuente adicional de datos, sino como un mediador epistemológico que conjuga la analítica de desempeño con la intuición formativa y el sentido crítico.

El Liderazgo Transaccional y la Teoría del Refuerzo de Skinner: La Base Operativa del Aula

La integración conceptual entre las ciencias administrativas y la pedagogía cobra especial potencia al examinar el liderazgo transaccional a la luz de la teoría del refuerzo y el condicionamiento operante formulada por B. F. Skinner (1957, 1968). Dentro del Modelo de Liderazgo de Rango Completo (Bass & Avolio, 1994), la dimensión transaccional se materializa primordialmente a través de la Recompensa Contingente y la Gestión Activa por Excepción. Lejos de constituir un mecanismo de dominación autoritaria, esta dimensión representa la aplicación directiva de programas estructurados de refuerzo positivo contingente al desempeño discente.

Skinner postuló que la conducta humana —incluida la conducta verbal (Skinner, 1957)— se modela y mantiene en función de sus consecuencias ambientales. Cuando una respuesta conductual es seguida de un reforzador positivo inmediato y predecible, la probabilidad de emisión de dicha conducta se incrementa. Por el contrario, la aplicación de reforzadores punitivos aversivos (el castigo público del error sintáctico o fonético) genera conductas colaterales de escape y evitación: en el aula de lenguas, esto se manifiesta fenoménicamente como apatía discente, mutismo selectivo y fobia a la participación pública.

En el marco de la didáctica adaptativa, el docente-líder transaccional traslada estos principios al plano formativo: sustituye el castigo punitivo por el refuerzo positivo contingente. Esto implica:

Claridad en los Estímulos Discriminativos: Definición inequívoca y previa de rúbricas analíticas de evaluación (Canale & Swain, 1980), acuerdos de aula y estándares de desempeño. El estudiante conoce con exactitud las contingencias de reforzamiento que rigen la actividad académica.



Programas de Refuerzo de Intervalo y Razón Variable: Reconocimiento oportuno, verbal y evaluativo no solo de la precisión gramatical final, sino de las aproximaciones sucesivas (shaping o moldeamiento skinneriano) hacia la competencia comunicativa. Se refuerza el intento comunicativo, la formulación de hipótesis lingüísticas y la asunción reflexiva del riesgo expresivo.

Gestión Activa por Excepción como Retroalimentación Formativa Inmediata: En lugar de intervenir tardíamente para penalizar la falta (Gestión Pasiva por Excepción, análoga al castigo aversivo), el docente monitorea activamente la producción cooperativa y provee retroalimentación formativa correctiva en tiempo real, transformando el error en un estímulo de ajuste sin carga condenatoria.

Esta certidumbre operativa skinneriana actúa como un escudo protector frente a la fragilidad y ambigüedad BANI. Sin embargo, para trascender la mera conducta mecánica y alcanzar una auténtica competencia comunicativa intercultural (Hymes, 1972; Richards & Rodgers, 2014), la base de refuerzo transaccional debe subordinarse y dialogar con los principios del liderazgo transformacional, la hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1982) y el andamiaje sociocultural en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978; Bruner, 1983).

Tabla 1. Articulación entre las dimensiones del Modelo FRLM, sus fundamentos pedagógicos y sus efectos cognitivos.

Dimensión FRLM y Sustento Pedagógico		Operacionalización en el Aula de Lenguas	Efecto Psicolingüístico y Cognitivo
Recompensa	Contingente	Socialización temprana de rúbricas analíticas, definición concertada de cronogramas y refuerzo positivo al logro alcanzado.	Eliminación de la incertidumbre operativa; fomento del autocontrol discente y cumplimiento confiable de metas de aprendizaje.
Gestión Activa por Excepción (Andamiaje y Moldeamiento / Bruner, 1983)		Acompañamiento en tiempo real durante prácticas orales y corrección formativa oportuna de desvíos morfosintácticos sin castigo.	Prevención de la fosilización lingüística; estructuración del aprendizaje sin penalización punitiva.
Consideración	Individualizada	Tutorías formativas personalizadas, atención diagnóstica al origen de la ansiedad y diferenciación de materiales didácticos.	Desactivación radical del filtro afectivo; construcción de un clima de seguridad psicológica en el aula.

Estimulación (Competencia Comunicativa y ABP / Canale & Swain, 1980)	Intelectual	Resolución de dilemas interculturales complejos, proyectos de investigación situada y uso crítico-dialéctico de la inteligencia artificial.	Desarrollo del pensamiento crítico de orden superior; autonomía comunicativa y generación de significado propio en L2.
Motivación Ideal en L2 / Dörnyei, 2005; MacIntyre & Gregersen, 2012)	Inspiracional (Yo)	Proyección de la lengua meta como instrumento de movilidad humana, justicia social y conexión global de proyectos de vida.	Compromiso intrínseco sostenido; superación de la apatía curricular y resignificación vocacional del aprendizaje.
Influencia (Mediación Sociocultural / Vygotsky, 1978)	Idealizada	Modelaje de competencias comunicativas rigurosas, resiliencia ante la equivocación y coherencia ética docente inquebrantable.	Generación de confianza y emulación positiva; desmitificación del error y cohesión de la comunidad discente.

Problematización y Diagnóstico en contextos regionales

La Paradoja de la Comunicación en la Educación Lingüística Pospandemia

A partir del marco epistemológico construido, el diagnóstico de la realidad cotidiana en las aulas universitarias contemporáneas pone en evidencia una marcada contradicción: nunca antes las cohortes estudiantiles habían gozado de semejante accesibilidad pasiva a insumos multimedia, plataformas de reproducción sonora y recursos automatizados en lenguas extranjeras; no obstante, simultáneamente, los índices de parálisis comunicativa espontánea (mutismo afectivo en actividades de expresión oral y escrita) se han incrementado ostensiblemente.

Esta problemática no constituye un defecto en las facultades intelectuales de los alumnos, sino el resultado sistémico de la colisión entre el choque psicológico BANI y la prevalencia de esquemas directivos obsoletos en los centros educativos. El predominio arraigado de evaluaciones sumativas fiscalizadoras, asociadas a la Gestión por Excepción Pasiva (donde el educador aguarda inmóvil hasta que el discente comete un lapsus fonético para señalar públicamente su insuficiencia), transforma el aula de lenguas en un entorno hostil de alta vulnerabilidad. El alumno activa un filtro afectivo blindado para proteger su dignidad personal, limitando su interacción al cumplimiento mínimo de respuestas mecánicas o refugiándose en el uso clandestino de traductores algorítmicos.



Tensiones entre Políticas Estandarizadas y Realidades en la Región Caribe

Esta disfunción pedagógica adquiere connotaciones aún más críticas cuando se contextualiza en la educación superior de la región Caribe colombiana, particularmente en comunidades universitarias como la que acoge la Universidad del Atlántico en Barranquilla o las sedes regionales territoriales. En estos escenarios, las políticas públicas nacionales sobre bilingüismo demandan con frecuencia el cumplimiento acelerado de los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) dentro de itinerarios temporales inflexibles y uniformes, diseñados desde lógicas centralistas que ignoran las profundas asimetrías socioeconómicas circundantes.

El docente en estos contextos regionales debe gestionar aulas con una heterogeneidad extrema en el capital lingüístico y cultural de ingreso, marcadas brechas en la conectividad doméstica y una apremiante necesidad de que los aprendizajes se traduzcan en oportunidades laborales concretas para superar condiciones de vulnerabilidad territorial. Intentar responder a este desafío mediante una directiva autoritaria y estandarizada solo profundiza la frustración discente y eleva las tasas de deserción. En contraposición, el liderazgo transformacional docente permite redefinir el sentido de la lengua extranjera: el idioma deja de presentarse como una imposición foránea de aculturación o un mero trámite administrativo, transformándose en una herramienta estratégica de inclusión social, dignidad comunitaria y empoderamiento regional que faculta a los jóvenes del Caribe para entablar un diálogo simétrico y crítico con el mundo contemporáneo.

Propuesta Conceptual: modelo de gestión transformacional y didáctica adaptativa (GTDA)

Estructura y Principios Orientadores del Modelo

Como producto derivado del análisis hermenéutico y en respuesta al diagnóstico expuesto, se formula el Modelo de Gestión Transformacional y Didáctica Adaptativa (GTDA). El modelo se fundamenta en un postulado rector: en la era BANI, la dirección del aprendizaje de lenguas exige una síntesis armónica donde la estructura transaccional garantice la certidumbre indispensable frente a la fragilidad, mientras que la acción transformacional movilice la empatía, la estimulación intelectual y el propósito compartido como antídotos contra la ansiedad, la no-linealidad y la incomprensibilidad.



Líneas Estratégicas de Acción Pedagógica

Línea 1. Acompañamiento, Empatía y Desactivación del Filtro Afectivo

Concebida como la respuesta primordial ante el vector de ansiedad del marco BANI, esta línea despliega el principio de Consideración Individualizada. El docente implementa al inicio de cada ciclo un protocolo de Diagnóstico Afectivo y Sociolingüístico orientado a mapear las fuentes previas de trauma académico, aprensión fonética y bloqueos comunicativos en cada alumno. A lo largo del curso, se programan sesiones breves de mentoría individual donde se instaura la Retroalimentación Formativa Activa (RFA). La RFA despoja a la corrección del error de cualquier carga punitiva, presentándolo analíticamente como una evidencia positiva de la reestructuración de la interlengua. Al percibir un entorno pedagógico fundado en la empatía genuina, el estudiante experimenta una drástica disminución del filtro afectivo (Krashen, 1982, 1985), recuperando la autoconfianza indispensable para participar voluntariamente en actividades orales complejas.

Línea 2. Estimulación Intelectual Disruptiva y Aprendizaje No Lineal

Dirigida a neutralizar la incomprensibilidad y la no-linealidad curricular, esta dimensión materializa la Estimulación Intelectual y la Motivación Inspiracional articuladas con el enfoque comunicativo (Canale & Swain, 1980; Richards & Rodgers, 2014). Se sustituye la ejercitación gramatical descontextualizada por el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Role-Playing intercultural complejo, donde los discentes deben resolver desafíos reales vinculados a sus contextos regionales y vocacionales (por ejemplo: diseñar propuestas de divulgación turística sostenible en el Caribe o negociar soluciones a problemáticas ambientales en la lengua meta). Asimismo, el modelo innova al incorporar la inteligencia artificial generativa no como una amenaza que deba prohibirse, sino como un 'interlocutor dialéctico'. El estudiante utiliza la herramienta para generar textos preliminares, pero su labor cognoscitiva principal consiste en auditar, refutar, enriquecer y corregir pragmáticamente la producción del algoritmo mediante la lengua extranjera, desarrollando un pensamiento crítico de orden superior que la automatización mecánica no puede replicar.

Línea 3. Estructura Transaccional de Certidumbre Operativa y Refuerzo Positivo

Constituye la defensa estructural contra el quebrantamiento y la ambigüedad sistémica. Lejos de abandonar el orden administrativo, el modelo capitaliza la Recompensa Contingente a través de los



principios del condicionamiento operante skinneriano mediante la formulación concertada de Contratos de Aprendizaje. En estos documentos, profesor y estudiantes definen de manera explícita las metas de desempeño, las responsabilidades mutuas y los plazos de entrega. Adicionalmente, se distribuyen con antelación rúbricas analíticas detalladas que desglosan minuciosamente los niveles de dominio esperado para cada macrodestreza comunicativa. El modelo implementa paneles visuales de seguimiento formativo (dashboards de progreso competencial), facultando al educando para monitorizar su avance de manera objetiva y autónoma. Esta transparencia estructural erradica el desconcierto normativo y consolida un marco de predictibilidad operativa que respalda el desarrollo seguro de las dinámicas creativas de aula.

CONCLUSIONES

La formulación y análisis desarrollados a lo largo del presente artículo de reflexión confirman de manera categórica que la didáctica de lenguas extranjeras en la contemporaneidad no puede seguir concebiéndose como una disciplina insular, confinada a los límites formales de la lingüística teórica. En el marco de las intensas disrupciones estructurales modeladas por el paradigma BANI —donde convergen la fragilidad metodológica ante la inteligencia artificial, la ansiedad sistémica discente, la no-linealidad cognitiva y la sobrecarga informacional—, la acción pedagógica del educador de idiomas deviene en un ejercicio inexorable de alta dirección humana y gestión del cambio organizacional.

El examen crítico de la teoría administrativa y pedagógica evidencia la inutilidad tanto de los enfoques autocráticos (cuyo sobreénfasis en el control punitivo paraliza la producción comunicativa) como de los esquemas permisivos o desestructurados de baja efectividad directiva. Frente a tales limitaciones, la apropiación del Modelo de Liderazgo de Rango Completo demuestra que la excelencia formativa brota de la reconciliación simbiótica entre la certidumbre normativa que proporciona el liderazgo transaccional —apoyado en la teoría del refuerzo contingente skinneriano— y el horizonte de trascendencia, empatía y desafío cognitivo que caracteriza al liderazgo transformacional.

La propuesta conceptual del Modelo de Gestión Transformacional y Didáctica Adaptativa (GTDA) sintetiza esta conjunción dialéctica en una arquitectura aplicable. Al articular el acompañamiento individualizado no punitivo, la estimulación intelectual mediada por metodologías no lineales y una estructura operativa basada en rúbricas diáfanos y contratos de aprendizaje, el modelo ofrece una hoja



de ruta concreta para desarmar los mecanismos de la ansiedad lingüística y restituir la seguridad comunicativa discente, facilitando además la resignificación de la enseñanza de lenguas en escenarios territoriales complejos como los que caracterizan a la región Caribe colombiana.

Finalmente, como delimitación epistemológica, se puntualiza que este trabajo corresponde a una derivación analítica de orden conceptual y reflexivo. En consecuencia, se convoca a la comunidad académica e investigativa en el campo de la lingüística aplicada y la administración educativa a promover ulteriores estudios de validación empírica, implementando diseños cuasiexperimentales y evaluaciones psicométricas que contrasten sistemáticamente los indicadores de desempeño comunicativo y bienestar psicolingüístico generados por la aplicación del Modelo GTDA en diversas instituciones de educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. W. W. Norton & Company.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cascio, J. (2020). *Facing the age of chaos*. Medium / Institute for the Future.
- Daft, R. L. (2006). *La experiencia del liderazgo* (3ª ed.). Thomson Learning.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- García Velasco, M. A., Pantoja Ospina, M. A., & Duque Salazar, L. I. (2011). El liderazgo transformacional en las organizaciones: Un análisis descriptivo. *Teuken Bidikay: Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 2(2), 93-111.



- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1988). Management of organizational behavior: Utilizing human resources (5th ed.). Prentice-Hall.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2005). *Liderazgo: Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades* (2^a ed.). Thomson Learning.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- Reddin, W. J. (1971). *Effective management by objectives: The 3-D method of MBO*. McGraw-Hill.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

