

La Inteligencia Emocional y la Empatía Docente en el Aula de Inglés como Lengua Extranjera

Emotional Intelligence and Teacher Empathy in the Classroom of English as a Foreign Language

Natali Carolina Carmona Franco¹

Juan Carlos González Sánchez²

Resumen

El presente trabajo es fruto de la reflexión pedagógica sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto de formación de adultos en cursos ofrecidos desde la educación para el trabajo. Se exploran los resultados de la observación y discusión docente, las percepciones de los estudiantes frente a su propio desempeño y el efecto de las consideraciones de la inteligencia emocional como fuente de inspiración para el docente en el diseño de ambientes de aprendizaje que fomenten un nivel alto de tolerancia a la frustración y la apropiación del aprendizaje por parte del estudiante. En tal sentido, considerar los fundamentos de la inteligencia emocional y de la teoría de adquisición de lenguas favorece el diseño de ambientes y trayectorias de aprendizaje que, finalmente, favorece la adquisición de la lengua extranjera en estudiantes adultos.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Lenguas Extranjeras, Práctica Pedagógica.

¹ Licenciada en Lenguas Extranjeras, Docente de inglés, natiscar066@gmail.com

² Docente Asociado, Universidad Católica de Oriente, jcgonzalez@uco.educo

Abstract

This work is the result of a pedagogical reflection on learning English as a foreign language in a context of adult training in courses offered from education for work. The results of teacher observation and discussion, students' perceptions of their own performance, and the effect of emotional intelligence considerations as a source of inspiration for teachers in the design of learning environments that foster an important level of tolerance to frustration and the appropriation of learning by the student are explored. In this sense, considering the foundations of emotional intelligence and language acquisition theory favors the design of learning environments and trajectories that, finally, favors the acquisition of a foreign language in adult students.

Keywords: Emotional intelligence, Foreign Languages, Teaching practice.

Introducción

En un mundo globalizado el aprendizaje de una lengua extranjera se vuelve cada vez más necesario con el fin de conocer otros contextos y expandir las posibilidades de encuentro con otros a través del reconocimiento y comprensión de su cultura y sus lenguas (Ricoeur, 2006). En ese sentido, saber comunicarse en más de una lengua favorece la construcción de conocimiento en un mundo hiperconectado (Ibáñez et al., 2021) aspecto que ha mostrado tener relación con el aumento en las oportunidades tanto personales, como laborales, de vivir la experiencia de ser un ciudadano del mundo (Ruiz, 2020).

En este orden de ideas, en el contexto colombiano desde 1994, según el Ministerio de Educación (MEN) con la Ley General de Educación 115, se dio soporte a

esta exigencia global con el requerimiento de la enseñanza de una lengua extranjera como área obligatoria en la educación básica y media (Congreso de la República de Colombia, 1994). En coherencia con lo anterior, en el año 2004 se formuló el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en el cual se plantearon los estándares de competencia comunicativa del inglés, así como los objetivos y lineamientos para su desarrollo en todo el país (Ministerio de Educación Nacional, 2005). El PNB contempla tres líneas de acción principales: “(a) los estándares de inglés, (b) un sistema de evaluación sólido y coherente; y (c) planes de capacitación y su desarrollo” (Sierra, 2020, p.117).

En coherencia con lo anterior, en niveles educativos como la formación continua y la educación no formal también se le apunta a la formación en la lengua extranjera y, por tanto, instituciones como centros de idiomas y cajas de compensación se han convertido en espacios de fortalecimiento del inglés para diferentes grupos poblacionales como niños, adolescentes y adultos.

En el contexto de esta investigación se ha podido reconocer que, en el municipio de Rionegro, Antioquia, se ofertan cursos de adultos a estudiantes de 16 años en adelante, con una propuesta de aproximadamente 12 niveles, cada uno con 40 horas de trabajo directo con el docente, para permitir una trayectoria formativa que propende por un desempeño en los exámenes de clasificación en un nivel B1 de acuerdo con lo establecido en el Marco Común Europeo de Lenguas (Consejo de Europa, 2001). El objetivo principal de esta propuesta es desarrollar las habilidades comunicativas en contextos reales para que los estudiantes puedan desenvolverse tanto de forma escrita, como oral, en aspectos que focalizan la dinámica de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

En esa perspectiva se proponen metodologías centradas en el estudiante, con un enfoque constructivista, donde ellos son actores principales y son quienes construyen sus conocimientos desde sus experiencias personales o conocimientos previos. Para el desarrollo de las actividades de aprendizaje el proceso se apoya en libros de texto, con una distribución de 4 unidades por nivel y se complementa el proceso con trabajo autónomo por parte del estudiante mediante el apoyo en una plataforma de gestión del conocimiento (LMS).

La propuesta ha sido acogida por los habitantes del municipio y el número de adultos que se ha vinculado al proceso ha ido en aumento, sin embargo, en el proceso también se encuentra que no todos los que se vinculan continúan, sino que abandonan sin terminar la trayectoria formativa, en términos generales, y en sus palabras como resultado de su tolerancia a la frustración. Lo anterior ha llevado a que los profesores asuman el reto de pensar estrategias que ayuden a estos estudiantes a romper las barreras iniciales con el idioma favoreciendo así su permanencia y para ello, inicialmente se ha preocupado por promover espacios que no sometan a estrés a los estudiantes mediante el diseño de clases, o ambientes de aprendizaje, que permitan la vinculación de los estudiantes favoreciendo que se puedan sentir cómodos.

El presente artículo de reflexión pedagógica presenta el resultado de la discusión académica que, como profesores, hemos entablado en el acompañamiento a los estudiantes de un Centro de Idiomas, en el Oriente Antioqueño, que en su gran mayoría corresponde a adultos que se vinculan a los cursos para mejorar sus habilidades en el idioma con miras a favorecer su cualificación profesional.

Aprendizaje de adultos

En consideración a lo expuesto se exploraron las implicaciones del aprendizaje de los adultos, como una primera forma de comprender la situación y así configurar actividades de aprendizaje en armonía con esa consideración. El aprendizaje en los adultos se da de una manera diferente al de los niños y jóvenes, aspecto en el que la mayoría de los profesores han sido entrenados (Barrios, 2019). Los adultos llegan al espacio de aprendizaje cargados de experiencias y cuando se habla de la adquisición de una lengua extranjera pueden mostrar más resistencia por los procesos negativos que hayan tenido en el pasado (Kiraly y Signer, 2017).

Particularmente al hablar de los niveles iniciales Gardner y Smythe (1977) hacen énfasis en que los estudiantes principiantes, sin importar su edad, son más ansiosos que aquellos que ya están en niveles intermedios o superiores, por lo que se podría decir que la ansiedad va disminuyendo a medida que el aprendiz va dominando y adquiriendo herramientas que le permitan comunicarse efectivamente. Por otra parte, los factores emocionales también pueden interferir en este proceso (Glenn, 2022).

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros del MEN (s.f), los factores afectivos pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje de un idioma extranjero. Dichos factores incluyen el temor, la angustia, la ansiedad, la pena, la confusión y la presión, ya que pueden servir como un filtro que bloquea el proceso de aprendizaje en general. De aquí parte la importancia de promover un espacio seguro en el aula de clase para que los estudiantes puedan sentirse cómodos y motivados con el fin de desarrollar efectivamente las habilidades requeridas para el aprendizaje de una lengua extranjera y es sin duda uno de los retos que deben

sortear los maestros en su quehacer puesto que pueden contribuir positivamente a dicho proceso (Glenn, 2022).

Las consideraciones anteriores muestran la importancia del manejo de las emociones en el aula de inglés por sus implicaciones para el entorno educativo y para la interacción social en la vida cotidiana. Lo anterior en términos de ir más allá de su reconocimiento e identificación para avanzar en su comprensión y gestión de tal manera que aquello que se ha reconocido como inteligencia emocional favorezca el aprendizaje de la lengua extranjera y fortalezca en el aprendiente el desarrollo de habilidades para la interacción social, tanto en su lengua materna, como en la lengua extranjera, favoreciendo un desarrollo integral del estudiante.

Inteligencia Emocional

El concepto de inteligencia ha sido desarrollado a lo largo de la historia por diferentes teóricos. En 1890, Wundt sugirió que la inteligencia se componía de procesos mentales básicos como la percepción, la memoria, y el pensamiento. Posteriormente, en 1904, Spearman desarrolló la teoría de la “Inteligencia General” o “Factor G”, donde se consideraba que la inteligencia es una capacidad general que está presente en todas las habilidades cognitivas. En 1916, Terman desarrolló la escala de inteligencia Stanford-Binet, que se convirtió en una de las más utilizadas en el mundo y fue diseñada para medir el cociente intelectual (CI) de un individuo, que se define como una medida de la capacidad intelectual de una persona en comparación con la de otras personas de su misma edad. En 1983, Howard Gardner propuso la teoría de las inteligencias múltiples, que sostiene que la inteligencia no es una capacidad unitaria, sino que existen múltiples tipos de inteligencia. Finalmente, en 1995, Daniel Goleman, propuso la teoría

de la inteligencia emocional, que sostiene que la inteligencia también incluye la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas.

Cabe resaltar que en los últimos años ha habido un creciente interés en este término debido a su trascendencia en diversos ámbitos de la vida, incluyendo la salud mental, la educación y el trabajo. Este concepto ha tomado fuerza y ha sido abordado especialmente por autores como Gardner y Goleman quienes han planteado definiciones y teorías que han contribuido significativamente a la comprensión de su relevancia y de cómo se puede desarrollar. Howard Gardner (1983), propuso la teoría de las inteligencias múltiples porque consideraba que el concepto de inteligencia entendido desde la psicología tradicional como una habilidad medida por los test de inteligencia, no era suficiente para explicar la diversidad de habilidades y talentos que tienen los seres humanos. Gardner argumentó que existen diferentes formas de inteligencia, que cada una es independiente de las demás y se puede desarrollar y utilizar de manera independiente. En su teoría, identifica ocho tipos de inteligencia como la lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Cada persona tiene un perfil único de inteligencias múltiples, y el reconocimiento y desarrollo de estas habilidades pueden ayudarle a alcanzar el éxito en áreas específicas de su vida, incluyendo el ámbito personal, laboral y académico (Gardner, 1983). Sin embargo, esta teoría ha sido criticada por algunos investigadores, como Detterman (1993), quien considera que esta teoría carece de bases científicas y Smith (2002), quien argumentó que a esta teoría le falta evidencia empírica y es más una teoría de preferencias o estilos de aprendizaje, ambos coinciden en que no hay evidencia suficiente para apoyarla; otros la defienden argumentando que puede ser útil para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades, sobre todo en las áreas en que

tienen más dificultad. Lo que se pretendía con estos aportes era generar un impacto en la educación y lograr un enfoque más individualizado del aprendizaje y la enseñanza para que los estudiantes pudieran identificar sus fortalezas y debilidades, pero si vamos a la realidad, en algunos contextos, por ejemplo, en la educación pública, esto resulta muy complejo por la gran cantidad de estudiantes que hay por grupo. Además, porque en el aula se busca desarrollar diferentes habilidades y cumplir objetivos, pero no de forma individual abarcando cada inteligencia.

Si bien Gardner no desarrolló específicamente la teoría de la inteligencia emocional, reconoce la importancia de las habilidades emocionales y sociales. En su libro publicado en el año 2006 titulado "Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica", señala que la inteligencia interpersonal, que hace referencia a la capacidad de entender y de comunicarse efectivamente con los demás, y la inteligencia intrapersonal, que se refiere a la capacidad para comprender y controlar nuestras emociones y pensamientos, son dos de las inteligencias múltiples más importantes. Gardner (2006), define la inteligencia emocional como la capacidad de ser conscientes de nuestras emociones y saber cómo manejarlas. Este autor también ha argumentado que la inteligencia emocional es una habilidad importante que se puede enseñar y desarrollar a través de la educación, la práctica y la reflexión. No obstante, en el contexto educativo es poco el esfuerzo que se hace por enseñar a los estudiantes a manejar sus emociones y a reflexionar sobre ellas puesto que, en el aula resulta más importante la teoría que la práctica y en ocasiones los factores emocionales pasan a un segundo plano. Es por esto por lo que la educación emocional debería ser una parte integral del currículo escolar, para que los estudiantes puedan aprender a comprender y gestionar sus emociones, así como las emociones de los demás (Gardner, 1999). Esto podría contribuir notablemente

en el aprendizaje del inglés como segunda lengua, teniendo en cuenta que saber cómo manejar las emociones que genera la adquisición de una segunda lengua puede garantizar que el aprendizaje sea más significativo si los estudiantes son conscientes de su proceso y lo viven de forma adecuada tanto a nivel personal como grupal.

Posteriormente, el psicólogo Daniel Goleman en 1995 popularizó el concepto de inteligencia emocional en su libro "Inteligencia emocional". Esta teoría nació como una respuesta a la limitación de la teoría de la inteligencia tradicional, que se enfocaba en la medición de habilidades cognitivas y razonamiento lógico-matemático, pero ignoraba la importancia de las habilidades emocionales y sociales en la vida de las personas. Goleman (1995), argumentó que las habilidades emocionales eran un factor clave en el éxito en la vida y en el trabajo, considera que la inteligencia emocional se relaciona con la habilidad de identificar y comprender tanto nuestras emociones como las de los demás, motivarnos y regularlas de manera efectiva, tanto a nivel individual como en nuestras relaciones interpersonales.

A su vez, Goleman (1995), propuso un modelo de inteligencia emocional que incluye cinco habilidades clave como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Define la autoconciencia como la habilidad de ser consciente de las propias emociones, de las fortalezas y las debilidades. La autorregulación, como la habilidad de controlar y regular nuestras propias emociones, pensamientos y comportamientos. La motivación, como la habilidad de mantener el compromiso a largo plazo, incluso en situaciones desafiantes. La empatía, como la habilidad de comprender y sentir las emociones de los demás, y responder de

manera apropiada. Finalmente, las habilidades sociales, las cuales son necesarias para interactuar efectivamente con los demás.

Desde la perspectiva de Goleman, el buen manejo de la inteligencia emocional puede garantizar el éxito en diferentes ámbitos de la vida. Sin embargo, en el contexto educativo, principalmente cuando hablamos de lenguas extranjeras, es poco el esfuerzo que se hace para que los estudiantes puedan desarrollar su inteligencia emocional tomando como referentes las habilidades necesarias mencionadas por el autor. Resulta complejo para ellos desarrollar la autoconciencia y autorregular sus emociones en el aula con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje y saber manejar situaciones, especialmente donde se generan emociones negativas, tanto a nivel personal como colectivo sin que interfieran en dicho proceso. Cabe resaltar que el aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés, en los niveles iniciales produce más ansiedad y resistencia, puesto que los estudiantes vienen cargados de experiencias previas y están expuestos a una lengua diferente a la materna, esto puede generar en ellos diferentes sentimientos y emociones por temor a la equivocación y a la burla. El papel de la empatía y las habilidades sociales también resulta fundamental y el rol que juega el docente puede afectar positiva o negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que es este el actor principal que puede generar espacios seguros para los estudiantes donde puedan sentirse cómodos e ir desarrollando su inteligencia emocional efectivamente. La motivación puede ser considerada como uno de los principales aspectos que se deben promover, porque hace que los estudiantes sientan deseo de continuar con su proceso de formación, es por esto, que la empatía está directamente ligada a este aspecto porque al ponernos en el lugar del otro y entenderlo, transmitirle confianza, seguridad y generar vínculos se puede ayudar a mejorar el ambiente en el

aula y las habilidades sociales. Sin embargo, en muchos contextos se le da prioridad a la teoría y la gramática en el aula de lengua extranjera y no se incluyen estos factores emocionales que pueden contribuir tanto en el proceso de formación, es por esto por lo que muchos estudiantes deciden desertar, o también esto se puede ver reflejado en el bajo desempeño en el idioma que hay en nuestro país.

En este sentido, podríamos decir que la inteligencia emocional, tal como la define Daniel Goleman, se relaciona con las habilidades intrapersonales e interpersonales que Gardner reconoce en su teoría de las inteligencias múltiples. Se refieren a este término como la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, y de relacionarse de manera efectiva y empática con los demás. Sin embargo, en nuestro contexto Colombiano, no es muy usual que los docentes puedan dedicar gran parte del tiempo en el aula en el desarrollo de las inteligencias. Si hablamos del aula de inglés, en muchos escenarios, desde el inicio se le da prioridad al uso de textos y a corregir constantemente los errores, o a no corregirlos y no promover espacios agradables para los estudiantes y esto se puede ver reflejado en el bajo desempeño que hay en nuestro país en el uso del idioma y en las pruebas internacionales. La invitación sería a implementar la educación emocional en los programas educativos y en los proyectos de bilingüismo con el fin de motivar de forma positiva a los estudiantes y fomentar en ellos la confianza y la autoestima, mejorando la poca capacidad que hay para manejar las emociones negativas y que puedan ser resilientes puesto que el manejo adecuado de las emociones puede influir notoriamente en su desempeño. Desde la práctica docente debería haber un mayor esfuerzo por entender que todos somos humanos y que somos un mundo diferente y que a través de la empatía y el ponernos en el lugar del otro podemos impactar positivamente en la

forma en que se transmite el conocimiento para que este sea significativo, que los estudiantes puedan construir confianza en sí mismos y puedan ser más seguros, que encuentren motivación a través del docente y su metodología, para que pierdan el miedo que sienten por aprender una lengua extranjera que se vuelve cada vez fundamental por ser el lenguaje universal y por las grandes oportunidades a las que pueden acceder.

En cuanto a la experiencia docente propia, se percibe que la resistencia de los estudiantes adultos en los niveles iniciales es mayor que la expresada por otros grupos etarios, en el desarrollo de la práctica profesional se ha constatado que llegan al aula de idiomas con motivaciones extrínsecas por asuntos académicos o laborales aspecto que plantea el compromiso por el aprendizaje en términos de una obligación ante presiones externas, asunto que no favorece un clima personal de aprendizaje favorable (Zhang, 2023). Otros manifiestan que es un reto porque han tenido malas experiencias en el pasado, sus maestros no los han motivado, ya sea desde la metodología de la clase o la forma en que los corrigen cuando cometen errores, pero consideran que aprender inglés es esencial para ascender y acceder a mejores oportunidades laborales y salariales; también porque pueden viajar y conocer otras culturas e interactuar con personas alrededor del mundo. Por lo que resulta fundamental promover espacios motivadores para que los estudiantes puedan iniciar y culminar su proceso satisfactoriamente.

Según Valdés (2020), adoptar la perspectiva de los demás puede ser una forma efectiva de demostrar respeto por las necesidades de los estudiantes y fomentar una mayor participación de personas con diferentes ideas y opiniones. Asimismo, esta práctica puede estimular la reflexión sobre la contribución individual en los resultados obtenidos, ya sean positivos o negativos. Preocuparnos por su proceso, mostrar interés y

brindarles un espacio seguro funciona adecuadamente en el aula. De igual manera, desde un punto de vista psicológico, Rossado (2016) describe la empatía como la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona para poder comprenderla, especialmente en el contexto de la relación entre el estudiante y el profesor. Esta habilidad permite entender las reacciones del estudiante y ser consciente de sus necesidades durante el proceso de formación, lo que puede ser decisivo para mejorar su desempeño en el aula. Además, la relación entre el alumno y el docente también puede verse afectada positiva y negativamente teniendo en cuenta la empatía y la motivación en el aula.

Al indagar a los participantes a través de un grupo focal, durante el desarrollo de esta investigación en torno a las percepciones personales sobre su participación en el curso de inglés y las emociones que ello generaba, a través de una comunicación personal realizada en enero de 2023 los participantes manifestaron: “me siento muy feliz en las clases de inglés, yo soy más suelta, menos temerosa, amo las clases de la teacher, aprender jugando me da mucha seguridad y eso me hace muy feliz” (Comunicación Personal, Participante 1, 2023). De igual forma lo expresa otro de los participantes de la siguiente forma: “la verdad me gusta mucho la metodología que maneja la profe, ya que es una persona demasiado empática que transmite mucha seguridad, calma, amor por lo que hace, alegría y para mí eso es muy importante porque siento que aprendo mucho más” (Comunicación Personal, Participante 2, 2023). Finalmente, otro participante declaró: “cuando inicié me sentía demasiado asustada y bloqueada con el inglés, pensaba que yo no era capaz de aprender, hoy me siento más segura de mí misma gracias a la metodología utilizada por la profesora y la confianza que me ha brindado” (Comunicación Personal, Participante 3, 2023).

Con base en estas percepciones, y luego de analizar el contexto en diferentes grupos, se percibe la existencia de factores que bloquean el proceso de aprendizaje de los estudiantes adultos como son: la ansiedad, el miedo a la equivocación y a la burla, especialmente en las actividades orales, aspectos que generan tensión en el desarrollo de las clases interfiriendo en su aprendizaje. En armonía con lo anterior, MacIntyre (1995) afirma que la ansiedad puede facilitar o disminuir el rendimiento de los estudiantes puesto que juega diferentes papeles en su proceso de aprendizaje. La ansiedad puede actuar como un estímulo motivador en niveles moderados, pero también puede interferir en el rendimiento cuando alcanza niveles excesivos. A su vez, Mercer (2011) argumenta que la autoestima y la autoimagen del estudiante están directamente relacionadas con su capacidad para aprender un idioma extranjero. Define el término de autoconcepto como la imagen o representación que un individuo tiene de sí mismo en relación con su proceso de aprendizaje de un idioma y cómo las emociones afectan dicho proceso. Por esto, se considera que las emociones pueden afectar la motivación, la autoestima y la autoconfianza, lo que a su vez puede influir en su capacidad para aprender de manera efectiva. Por ejemplo, un estudiante que se siente ansioso o inseguro en el aula puede tener dificultades para concentrarse y participar activamente en las actividades de aprendizaje lo que puede afectar notablemente su desempeño. Es por esto, que resulta fundamental entender la importancia de fomentar en los estudiantes un autoconcepto positivo, que los profesores les brinden una retroalimentación efectiva con el fin de que puedan ir construyendo confianza en sí mismos y aprender de forma significativa.

Estas consideraciones invitan a que el profesor de lengua extranjera implemente las condiciones necesarias para que, desde el inicio del curso, el estudiante perciba el espacio de aprendizaje como un lugar tranquilo en donde se le ofrece la posibilidad de

confiar y de comprenderse a sí mismo como el sujeto de aprendizaje, o Monitor, en palabras de Krashen S., de tal forma que la confianza en sí mismo le permita enfrentar a las barreras que se ponen en el proceso de construcción de las estructuras conceptuales, teóricas sociales y psicológicas frente al idioma (Postigo y Fernández, 2020).

Con base en lo anterior, el vínculo entre enseñante y aprendiente configura la trayectoria formativa y permite una relación propicia para el aprendizaje, filtro afectivo, de tal manera que quien enseña debe procurar un ambiente de confianza que favorezca la confianza del aprendiente en sí mismo y en el ambiente en que desarrolla el proceso de aprendizaje (Chen, 2022).

Este vínculo fomenta la participación y el compromiso por parte de los estudiantes en tanto que se sienten más seguros para expresar sus ideas y plantear preguntas, lo que a su vez promueve un aprendizaje más profundo y significativo. Así, la relación positiva entre el estudiante y el docente es fundamental en el aula porque puede motivar, generar seguridad y comodidad y esto puede impactar de forma positiva las dimensiones emocionales y afectivas (Bata y Castro, 2021).

Lo anterior refuerza la necesidad en el docente de ser consciente para promover dicha relación de la mejor manera con el fin de crear espacios donde prime la empatía, la confianza y la motivación y que los estudiantes se sientan valorados (Nugent, 2009).

En cuanto a la metodología, se recomienda que el espacio de aprendizaje ofrezca al estudiante la posibilidad de un protagonismo en la trayectoria formativa combinando actividades con el libro de trabajo, juegos, movimiento e interacción. Es decir, lo que se ha denominado pedagogías activas. Promover el trabajo en grupo hace que se generen lazos y buenas relaciones entre ellos, que se sientan motivados y vayan construyendo su confianza conjuntamente. Los educadores son los principales agentes en promover una

activa socialización que motive a los estudiantes a aprender (Brophy, 1986). Además, la empatía juega un papel fundamental en el proceso para que no sientan que el docente es solo el facilitador de conocimiento, sino que es un guía en el proceso que también se preocupa por el desempeño y el desarrollo de cada uno de ellos.

La combinación de las emociones en el aula, de una metodología llamativa e interactiva y la empatía docente ha permitido mejorar las prácticas docentes, puesto que los niveles de deserción en los grupos trabajados son mínimos y los estudiantes siempre manifiestan que, es gracias a la metodología, a la empatía y a la alegría que se transmite en el aula porque esto permite generar vínculos con ellos y facilitar el aprendizaje. Además, porque desde el inicio siempre reciben palabras de motivación para su proceso y la mayoría continúa hasta culminarlo. Sin embargo, en muchas ocasiones, esta práctica no se replica, algunos docentes no apuestan por motivar a los estudiantes y a proponer actividades donde puedan interactuar y aprender de forma significativa. Centran las clases en el libro y en corregir constantemente los errores de pronunciación, sin considerar que lo que hacen es que los estudiantes vayan sintiendo más temor al participar. Por lo tanto, muchos de ellos no encuentran la motivación suficiente y deciden desertar. Es por esto, que replicar este tipo de prácticas resulta muy útil y fructífero puesto que permite mejorar los procesos no solo en los niveles iniciales sino en diferentes contextos, porque se está promoviendo el desarrollo de la inteligencia emocional y la motivación en el aula con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

El reconocimiento de las particularidades del aprendizaje de los adultos, en especial cuando se trata del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, constituye uno de los primeros escenarios de reflexión que el docente debe reconocer para permitir en sus estudiantes el acceso a la lengua extranjera desde sus experiencias sin olvidar los índices de frustración ante la nueva lengua o las trayectorias formativas de su pasado que no le permitieron alcanzar los objetivos de aprendizaje ni el desempeño en la lengua extranjera. En ese sentido, en la práctica pedagógica, con frecuencia se encuentran experiencias que invitan a explorar adaptaciones en el estilo de enseñanza desde las vivencias de cada estudiante y de cada proceso formativo como, por ejemplo, aquellos estudiantes que se matriculan en los centros de idiomas con el fin de favorecer sus desempeños laborales o escalar en su currículo propendiendo por cambios significativos en sus espacios laborales bien sea por las presiones del medio, como por las aspiraciones personales de ascender en su nivel de vida.

En dichos espacios aparece la ansiedad o el miedo al desempeño no óptimo en la lengua extranjera como una consecuencia de la concepción social del error como fuente de frustración y, quizá, motivo de renuncia en las trayectorias formativas. En tal sentido, el profesor, al estudiar el contexto de sus estudiantes, sus particularidades y experiencias previas propende por el diseño de ambientes de aprendizaje donde el error sea asumido como un elemento posible y como una fuente de reconocimiento de aquellos aspectos en los cuales debe trabajar su estudiante. En ese sentido, los planteamientos de la inteligencia emocional muestran la necesidad de que el profesor aborde las consideraciones de esa propuesta con el fin de favorecer en sus estudiantes espacios y trayectorias formativas que permitan un avance en la adquisición de la lengua extranjera

desde modelos que permiten entender el papel del estudiante en la reflexión sobre su propio aprendizaje y sobre la interacción social que aborda en el acto de aprendizaje inicialmente con su profesores y luego con su grupo de estudio y la sociedad en general.

En tal sentido, el diseño de ambientes de aprendizaje se convierte en un elemento clave para la permanencia de los estudiantes y el avance en el aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera tal como lo hemos podido constatar en la práctica pedagógica personal que inspiró la investigación que respalda estas conclusiones.

En esa perspectiva, el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, en la edad adulta permite validar premisas como el que toda edad es posible para aprender una lengua extranjera, el error es una fuente de reconocimiento del propio aprendizaje y es el estudiante quien se convierte en su propio monitor en la medida que gane confianza en sí mismo y en su propio proceso de aprendizaje, en esa dinámica es el profesor la fuente de apoyo e inspiración que permiten que el adulto aprendiente no abandone su trayectoria formativa sino que, por el contrario, la asuma con un mayor grado de propiedad y autonomía.

En armonía con lo anterior, la formación de docentes en inglés como lengua extranjera está llamada a favorecer el desarrollo de habilidades y competencias en los futuros profesores, y en los profesores en ejercicio, para el reconocimiento de los elementos que, desde la inteligencia emocional, permiten un mejor desempeño de sus estudiantes y el alcance de las metas formativas en el aula de lenguas extranjeras.

Referencias

- Barrios Tao, H. P. (septiembre-diciembre de 2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 58, 202-222. <https://doi.org/doi>: <https://doi.org/10.35575/r>
- Bata, S., & Castro, C. (2021). El manejo de la inteligencia emocional en los estudiantes de lengua extranjera mientras presentan sus exámenes orales de inglés. [English as a Foreign Language Students' Emotional Intelligence Management When Taking Speaking Exams] *Profile*, 23(2), 245-261. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.88378>.
- Brophy, J. (1986). On Motivating Students. Occasional Paper No. 101. Institute for Research on Teaching at Michigan State University. <http://bit.ly/2kcDEiV>
- Chen, Y. (2022). Analysing the Impact of the Affective Filter Hypothesis on Teaching Spoken Chinese as a Foreign Language. *The Educational Review, USA*, 6(9), 516-518. <https://doi.org/10.26855/er.2022.09.012>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214
- Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Secretaría General del Consejo de Europa.
- Detterman, D. K. (1993). The case against emotional intelligence. *Intelligence*, 17(1), 1-28.
- Donald Kiraly and Sarah Signer. (2017). *Scaffolded Language Emergence in the Classroom: From Theory to Practice*. Frank & Timme. 144 pp. ISBN: 978-3-7329-0259-0.

- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 31(3), 111-126.
<https://doi.org/10.1037/h0081819>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Glenn, D. E.-A. (2022). *Social Emotional Learning: Teachers' Perceptions and Understandings regarding the Five Social Emotional Learning Competencies*. Disertación Doctoral. College of Saint Elizabeth.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
<https://doi.org/10.2307/329395>
- Mercer, S. (2011). *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*. Springer.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia 2004- 2019. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Idiomas Extranjeros, Serie lineamientos curriculares. http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf
- Nugent, T. T. (2009). *The impact of teacher-student interaction on student motivation and achievement* [Tesis doctoral, University of Central Florida]. STARS.
<https://stars.library.ucf.edu/etd/3860>

- Postigo Fuentes, A. Y., & Fernández Navas, M. (2020). El proceso de aprendizaje de una segunda lengua en los esports. [The process of learning a second language in esports] *CÍRCULO De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 84, 123-132. <https://doi.org/10.5209/clac.72000>.
- Ricoeur, P. (2006). *On Translation*. (E. Brennan, Trad.): Routledge.
- Rossado Espinoza, V. P. (2016). Enseñanza en la Era Digital: La Empatía Docente y el Aprendizaje Colaborativo [Teaching in the Digital Age: Teacher's empathy and Collaborative Learning].
- Ruiz-Zamora, U. (2020). Competencia digital de estudiantes universitarios para el aprendizaje del inglés en tiempos de la COVID-19. *Revista Lengua y Cultura*, 2(3), 102-109. <https://doi.org/10.29057/lc.v2i3.6575>
- Sierra Ospina, N. (2020). Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: tres retratos que forjan su recorrido de formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 115-135.
- Smith, M. K. (2002). Howard Gardner and multiple intelligences. *The encyclopedia of informal education*. <http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/>
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man*. Macmillan.
- Terman, L. M. (1916). *The Measurement of Intelligence: An Explanation of and a Complete Guide for the Use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Houghton Mifflin.
- Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C., & Jiménez López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. [Communicating in the multilingual school: training in a foreign language for

future teachers] *Revista Latina De Comunicación Social*, (79), 53-75.

<https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>

Valdés Campos, J. E. (2020). Empatía docente y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes del Nivel Secundario Teaching empathy and its impact on the academic performance of high school students.

Wundt, W. (1896). *Die Physiologie der Sprache*. *Philosophische Studien*, 12(1), 50-63.

Zhang Y. (2023). Teaching strategies of college English listening based on affective filter hypothesis. *The Educational Review*, 7(1):26-30.

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/teaching-strategies-college-english-listening/docview/2774590369/se-2>. <https://doi.org/10.26855/er.2023.01.007>.